

Carolina de Oliveira Almeida

## **Relatório de Estágio**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Carolina de Oliveira Almeida

## **Relatório de Estágio**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
**MESTRE**

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Margarida Campos Marta*

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores*

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

## **AGRADECIMENTOS**

“A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores, pelo desempenho do ofício do aluno” (Formosinho, 2013, p. 10). A experiência vivida, ao longo de toda a minha vida fez com que progressivamente fosse olhando a profissão docente com o desejo de um dia poder ser eu a marcar o desenvolvimento, a vida e o coração das crianças. Ao longo da minha infância recriei os cenários experienciados nos diferentes contextos educativos por onde passei, onde nas brincadeiras e no enorme poder da imaginação, os peluches se transformavam em crianças e os livros, mesmo antes de adquirir a competência da leitura, contavam histórias inimagináveis. “Foram as borboletas que me fizeram acreditar que o céu é para aqueles que nunca desistem de voar” e como quem “persegue um sonho dá asas à própria vida”, assim foi...deixei-me levar pela viagem alucinada de manter sempre viva a criança que existia, existe e sempre existirá dentro de mim.

Com o culminar de mais uma etapa no meu percurso de formação académica emerge a nostalgia dos melhores anos da minha vida e cabe-me agora agradecer a todos aqueles que de alguma forma me apoiaram e acreditaram em mim.

Começo por agradecer aos meus pais, e um agradecimento vai ser sempre insuficiente para tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim e que, ao longo de toda a minha vida me proporcionaram oportunidades únicas e inesquecíveis de formação e crescimento pessoal. Agradeço-lhes essencialmente por acreditarem sempre no meu sonho de ser educadora e professora e por nunca me deixarem desistir daquilo que me faz feliz. Obrigada, melhores do mundo!

Ao meu irmão, Tiago, por ser o meu maior exemplo em tudo, aquele que me viu crescer e que cresceu ao meu lado, com quem partilhei as minhas primeiras conquistas e as primeiras derrotas também, mas que acima de tudo me protegeu sempre “como se de uma recém-nascida se tratasse”. A ti, agradeço-te pela tua disponibilidade constante, pela tua ajuda em tudo o que precisei e por apoiares sempre as minhas decisões ao longo da vida.

Ao meu namorado, Hugo, que foi das pessoas que mais acreditou em mim e no meu sucesso, mesmo quando eu própria duvidei, desde o dia em que escolheu fazer parte do meu percurso académico e mudar a minha vida para sempre. Agradeço-te por todas as vezes que abdicaste do teu bem estar em prol do meu e por todo o apoio incondicional que me deste numa das fases mais gratificantes e ao mesmo tempo difíceis e duras da minha vida. Como poucas palavras vão ser sempre suficientes para nós: Obrigada!

À Castro, a minha companheira e a minha díade, pela amizade bonita que juntas construímos... desde as praxes de caloiras ao primeiro traçar da capa, aos brindes e aventuras sem fim, às viagens, às descobertas, aos primeiros contactos com contextos de estágio e, principalmente, à energia boa que transmite à minha vida. A ti, quero-te agradecer por teres marcado de uma forma tao única e especial os melhores anos da minha vida e por ter a certeza que, passem os anos que passarem, vais ser sempre a Amiga que levo para a vida.

À praxe da ESE e, com um carinho especial, à minha Cantuninha e a todas as Donzelas que se cruzaram no meu caminho, por todos os momentos inesquecíveis que guardo na memória e no coração. Por me desafiarem e por serem sinónimo de crescimento: Obrigada pelas aprendizagens para a vida.

À minha madrinha Diana, a madrinha Pocahontas, por todas as surpresas de esplendor. Obrigada por me fazeres acreditar que “eu consigo” e por me provares que o caminho certo nem sempre é o mais fácil, mas que quem o percorre até ao fim é quem mais cresce e aprende. Obrigada por usares o silêncio para explicar tudo!

À minha madrinha Renata, a madrinha autêntica, que chegou de forma inesperada. Agradeço-te por me ensinares tanto com tão pouco e por seres uma das escolhas que mais me orgulho de ter feito.

Aos meus afilhados e amigos, Hugo, Hugo Sá e Mariana Pimpão, por um dia terem confiado em mim para os acompanhar. Pelos abraços sentidos e pelos olhares de orgulho que senti, sinto e vou sempre sentir de igual forma por cada um de vocês. Obrigada escolherem fazer parte da minha vida e obrigada por representarem tão bem aquilo que são, em tudo o que fazem.

À Rafa e à Marina, por terem sido uma segunda família para mim, às parceiras de curso, de praxe e de vida. Cada uma à sua maneira, deixaram uma

marquinha muito característica no meu coração. Podia enumerar 88 razões para lhes agradecer, mas sei que para elas um obrigada basta.

À minha amiga Guida, que ao longo dos últimos três anos caminhou lado a lado comigo. Obrigada por todas as horas de desabafos e por toda a paciência que sempre tiveste para mim e para as minhas inseguranças.

Às docentes cooperantes que desde o início me acolheram e acompanharam. Por aceitarem o desafio de partilhar connosco a sua experiência profissional e por nos fazerem ser sempre mais e melhor em tudo.

Não podia deixar agradecer às supervisoras institucionais e orientadoras do presente relatório pelo apoio incansável, bem como a todos os docentes com os quais tive a oportunidade de crescer ao longo dos três anos de licenciatura e dos últimos dois de mestrado. Cada um deixou uma marca própria na formação do meu perfil profissional e todos foram fundamentais ao longo do percurso académico.

Por fim, um agradecimento especial a todas as crianças com as quais tive a oportunidade de contactar nos contextos de estágio. Por todos os sorrisos (e lágrimas também), por todo o carinho, por toda a amizade, e, acima de tudo, por me terem provado uma vez mais que a criança que eu um dia fui, continua bem presente na mulher que hoje sou.

## **RESUMO**

O presente relatório evidencia a experiência educativa e o processo formativo desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), que prevê um estágio de natureza profissional, objetivo de um relatório final. Este tem como propósito a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo um espaço descritivo, crítico e reflexivo relativo à transformação profissional, social e pessoal da mestranda. O período da PES potenciou a construção de saberes experienciais e a mobilização de outros saberes curriculares, pedagógicos, sociais e éticos inerentes à profissão docente. Neste sentido, estimulou o saber ser, o saber estar e o saber fazer de um docente de perfil duplo.

Assim, no processo formativo, denota-se a influência da metodologia de Investigação-Ação que, pelas suas etapas dinâmicas, cíclicas e indissociáveis de observação, planificação, ação e reflexão, permitiu uma prática reflexiva que produziu efeitos na transformação da prática educativa. Neste âmbito valoriza-se a reflexividade, decorrente de interações pedagógicas cooperativas, como suporte para a identificação de possibilidades de ações pedagógicas, que fossem ao encontro das necessidades e interesses evidenciados pelas crianças – as práticas educativas, desenvolvidas nas duas valências de estágio, tiveram enfoque no processo de aprendizagens significativas através de metodologias ativas que relevaram a criança e um perfil humanista do currículo.

As experiências vivenciadas permitiram a construção de uma narrativa profissional, atribuindo sentido aos referenciais teóricos e aos saberes emergentes das práticas educativas.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Investigação-Ação; Pedagogia Participativa; Criança

## **ABSTRACT**

The following report highlights the educational experience and the formative process during the Supervised Educational Practice (SEP), which foresees a professional nature internship, objective of a final report. Its purpose is the obtention of a master's degree in Preschool Education and Primary School Teaching, by creating a descriptive, critical, and reflective atmosphere for the professional, social, and personal transformation of the master's student. SEP period potentiated the construction of experiential knowledge and the mobilization of other curricular, pedagogical, social, and ethical knowledge inherent to the teaching career. In that sense, it stimulated the knowing how to be and the knowing how to do of a double profile teacher.

Thus, it is denoted the influence of the research-action methodology, used during the formative process, that, for its dynamic, cyclical, and inseparable stages of observation, planning, action, and reflection, allowed a reflective practice that took effect in educational practice transformation. In this context, reflexivity resulting from cooperative pedagogical interactions is valued, as support for the identification of pedagogical action possibilities that would correspond to the needs and interests demonstrated by the children – the educational practices, developed in both internships, focused on the process of significant learnings through active methodologies that highlighted the child and the humanistic profile of the curriculum.

The experiences lived favored the construction of a professional narrative, giving sense to the theoretical references and to the emergent knowledge of the educative practices.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Research-Action; Participative Pedagogy; Child

# ÍNDICE

Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Anexos	vii
Lista de Apêndices	viii
Acrónimos e siglas	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	4
1. Educação do século XXI: papel da criança e do docente no processo educativo	4
2. Especificidades da educação pré-escolar	12
3. Especificidades do 1.º ciclo do ensino básico	22
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	31
1. Caracterização do contexto de estágio	31
1.1. Caracterização do contexto de educação pré-escolar	33
1.2. Caracterização do contexto do 1.º ciclo do ensino básico	40
2. Metodologia de Investigação	46
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	51
1. Ações desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar	51
2. Ações desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do ensino básico	65
Metarreflexão	80
Bibliografia	84
Normativos legais e documentos orientadores	92



## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A – Matriz de Planificação de Educação Pré-Escolar

Anexo B – Matriz de Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo C – Matriz da Narrativa Colaborativa

## **LISTA DE APÊNDICES**

- Apêndice A – Projeto Planeta Terra
- Apêndice B – Construção do Planeta Terra
- Apêndice C – A Dona Miraldina
- Apêndice D – Construção do painel Planeta Terra
- Apêndice E – Os ecopontos
- Apêndice F – Atividade “Vamos limpar o Planeta Terra!”
- Apêndice G – A reciclagem
- Apêndice H – Construção de Puzzles
- Apêndice I – Painel “Planeta Saudável vs. Planeta Poluído”
- Apêndice J – Alice no Labirinto das Maravilhas
- Apêndice K – Livro de registo individual “Alice no Labirinto das Maravilhas”
- Apêndice L – A tartaruga de estimação
- Apêndice M – Registo “O que há no fundo do mar?”
- Apêndice N – Proposta de reutilização de desperdícios de plástico
- Apêndice O – Objetos produzidos a partir de resíduos de plástico
- Apêndice P – O fundo do mar no Scratch
- Apêndice Q – Livro de registo individual “O fundo do mar no Scratch”
- Apêndice R – Desenvolvimento da atividade “O fundo do mar no Scratch”

## **ACRÓNIMOS E SIGLAS**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

H-S – High-Scope

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia do Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática educativa supervisionada

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

## INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que inclui nos seus objetivos de formação a promoção do desenvolvimento de processos de autoanálise, necessários à reformulação do pensamento e da ação docente. Este processo de formação inicial docente visa a habilitação profissional para um perfil duplo de docência, cujas valências se encontram explanadas ao longo de toda a narrativa, incluindo uma abordagem aos respetivos referentes teóricos e legais, às especificidades de cada contexto e à análise crítica e reflexiva relativamente às práticas desenvolvidas em cada um deles.

Ao longo deste percurso formativo, a mestranda dispôs-se a problematizar questões emergentes da prática educativa, desenvolvendo e consolidando as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da formação contínua, mobilizando simultaneamente conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos que definiram a espiral cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, previstas na metodologia de Investigação-Ação (Ribeiro, 2019).

Por conseguinte, todas as aprendizagens profissionais construídas durante o período da PES encontram-se explanadas no presente relatório, que se encontra dividido em três capítulos principais e culmina com uma metarreflexão de natureza pessoal, profissional e social. No primeiro capítulo, apresentam-se os conhecimentos científicos e legais que sustentaram as práticas desenvolvidas e que veicularam o processo de formação e desenvolvimento da personalidade docente. Neste âmbito, são descritas, recorrendo a referentes teóricos, as especificidades inerentes a cada nível educativo, das quais se evidencia o desenvolvimento de uma pedagogia participativa, salientando a Metodologia do Trabalho de Projeto, como prática comum aos dois contextos de estágio, bem como as suas fases de desenvolvimento, ou seja: definição do problema (O que queremos descobrir?); planificação e desenvolvimento do trabalho (Onde vamos

pesquisar?/ O que queremos fazer?); execução, que deve sempre que possível e adequado envolver as famílias no processo educativo; e, por fim, a fase de divulgação/avaliação - importa referir que em ambos os contextos se privilegiou o processo de execução dos projetos bem como o desenvolvimento e envolvimento das crianças enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento.

No segundo capítulo, identificam-se e caracterizam-se os ambientes educativos, no que diz respeito à caracterização dos grupos/turmas de crianças; à organização do espaço e materiais ou recursos didáticos; aos métodos de ensino e aprendizagem observados; às rotinas diárias de cada contexto; e ainda, às diferentes interações entre os intervenientes da ação educativa. Para além disto, este capítulo integra ainda um subcapítulo referente à metodologia de investigação utilizada pelo par pedagógico, no sentido de apresentar quais os instrumentos de investigação utilizados bem como a respetiva importância de cada um deles na ação docente.

No terceiro capítulo descreve-se e analisa-se, de forma fundamentada e suportada pelos aspetos abordados nos capítulos anteriores, as ações desenvolvidas ao longo do período da PES. Note-se que apenas no contexto de estágio do 1.º CEB, desenvolvido no primeiro semestre do ano letivo de 2019/2020, foram cumpridas as 220 horas previstas na ficha de unidade curricular. Na valência da EPE, apenas se cumpriram com 65 horas de interação pedagógica presencial, tendo em consideração a suspensão das atividades educativas presenciais, prevista pelas medidas excecionais e temporárias homologadas no Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril, face à situação epidemiológica no Novo Coronavírus – COVID 19. Neste sentido, o subcapítulo de descrição e análise das ações desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar incide não só no período de interação pedagógica presencial, como também na adaptação e transformação das mestrandas a um novo paradigma de educação a distância.

Posteriormente, apresenta-se a metarreflexão que visa salientar a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, bem como a co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e a disseminação do seu impacto na transformação da educação.

Por fim, surge a lista de bibliografia utilizada ao longo da elaboração do relatório de estágio, bem como os anexos e apêndices, considerados relevantes e complementares à narrativa, que se revelaram fundamentais ao longo da PES. Entre eles apresentam-se as diferentes matrizes de planificação utilizadas, bem como a matriz de narrativa colaborativa, e ainda alguns dos recursos pedagógicos elaborados pelo par pedagógico e registos fotográficos considerados pertinentes para a descrição e análise das ações desenvolvidas durante o período de estágio.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo refere-se à apresentação e interpretação do enquadramento legal e teórico, referente aos paradigmas investigados, no âmbito de uma perspetiva atual de educação em contexto escolar. Primeiramente serão explanadas as conceções e reflexões em torno do papel da criança e do docente, enquanto intervenientes do processo educativo. Para além disso, serão ainda referenciadas e explicitadas as metodologias e opções tomadas durante a PES, que se revelam fulcrais para a formação e desenvolvimento do perfil duplo docente.

Em seguida, será especificada cada uma das valências do estágio realizado, através de uma análise, em subtópicos distintos, acerca das especificidades da Educação Pré-Escolar, bem como os pressupostos fundamentais do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, pretende-se, ao longo deste capítulo, articular os referentes teóricos com a prática pedagógica realizada, fundamentando, através dos mesmos, algumas das opções tomadas no sentido de proporcionar ações educativas de qualidade e compreender melhor a construção do perfil duplo do docente ao longo da vida.

### **1. EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE NO PROCESSO EDUCATIVO**

Ao longo do tempo, os paradigmas da educação têm vindo a sofrer transformações e, com eles, também os papéis da criança e do docente se têm alterado no processo educativo. A partir do século XX, a conceção de criança foi modificada e significativamente sustentada pela adoção, por parte das Nações Unidas, da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, que “garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem” (UNICEF, 2019, p.

13), bem como o direito à educação, “tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (UNICEF, 2019, p. 23).

Neste sentido, o sistema educativo define-se, de acordo com a Lei de Bases 46/ 86, de 14 de outubro, como um “conjunto de meios pelo qual se caracteriza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigo 1.º). Para além disso, tal como previsto no Artigo 2.º, a educação visa responder às necessidades dos indivíduos, promovendo a formação de cidadãos responsáveis e autónomos, democráticos e respeitadores das ideias e opiniões dos outros, com competências de espírito crítico e criativo relativamente à esfera social em que se inserem.

Também os quatro pilares da educação para o século XXI, apresentados por Delors et al. (1996), se fundamentam na garantia de uma maior preparação das crianças para o mundo complexo no qual se inserem, sendo eles: “Aprender a conhecer”, proporcionando aos estudantes ferramentas da compreensão, que promovam o “aprender a aprender”; “Aprender a fazer”, no sentido de desenvolver a capacidade de ação sobre o meio envolvente; “Aprender a viver juntos”, que se refere ao trabalho colaborativo e à participação do estudante em atividades sociais; e ainda, “Aprender a ser”, que se revela transversal às três componentes anteriormente mencionadas. Estes “pilares do conhecimento” aplicam-se de forma indissociável no processo educativo, na medida em que concebem a educação como um todo, dando primazia ao acesso ao conhecimento. Assim, se por um lado se torna cada vez mais emergente a rejeição de um currículo rígido, por outro perspetiva-se a transformação das práticas educativas, não no sentido de se adotar uma fórmula única, mas sim de privilegiar a cooperação e a complementaridade entre indivíduos no processo educativo.

Piaget (1966, citado por Almeida, 1988) estruturou o desenvolvimento da criança numa ordem sequencial de estádios de desenvolvimento cognitivo. Na primeira infância, dos 2 aos 7/8 anos de idade, a criança encontra-se no estádio pré-operatório, no qual desenvolve gradualmente a capacidade da representação simbólica da realidade, através da linguagem, de representações gráficas e mentais ou até mesmo através de jogos de imitação e simbólicos –



esta fase caracteriza-se pelo egocentrismo e a criança recorre a este tipo de atividades no sentido de “satisfazer o eu por uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca às bonecas, refaz a sua própria vida, corrigindo-a de acordo com a sua ideia” (Piaget, 1964, p. 38)

Já no estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos de idade), a criança desenvolve o pensamento lógico acerca de acontecimentos vividos e compreende a capacidade de reversibilidade do estado de um objeto. Do ponto de vista social, a criança começa a ultrapassar a fase do egocentrismo, começando a estabelecer relações com o outro e a aceitar pontos de vista e opiniões diferentes dos seus (Almeida, 1988). De acordo com Piaget (1964), nesta etapa do desenvolvimento, o egocentrismo tende a desaparecer e a criança, embora já tenha capacidade de estruturar frases de forma espontânea, ainda sente dificuldades de estabelecer conexão entre as ideias, bem como de as justificar com sentido lógico.

No que diz respeito às teorias comportamentalistas, pode destacar-se a perspectiva apresentada por Skinner (1938, mencionado por Papalia & Olds, 1998) na qual acreditava que a criança repetia tendencialmente um comportamento que era reforçado positivamente e evitava ou excluía determinada ação que era repreendida, sendo este processo intitulado de condicionamento operante - o condicionamento operante “é um processo no qual se pretende condicionar uma resposta de um indivíduo, seja para aumentar a sua probabilidade de ocorrência ou para extingui-la” (Ogasawara, 2009, p. 16). No entanto, esta teoria não valoriza os processos mentais para aquisição de novas aprendizagens, caracterizando a criança como um ser passivo que depende exclusivamente do docente para a construção de novos conhecimentos. Consequentemente, embora apresentasse aspetos positivo, como o reforço positivo, a teoria assenta numa visão de educação orientada para a massificação do ensino, uma vez que subentende que todos os indivíduos aprendem um determinado comportamento exatamente da mesma forma, não respeitando as diferenças individuais de cada um (Pinto, 2003).

Em contrapartida, e com vista a dar resposta ao sistema educativo, surge de forma mais evidente o construtivismo que se opõe ao behaviorismo, centrando-se na aprendizagem e substituindo os comportamentos e habilidades pela aquisição e compreensão aprofundada de conceitos. O construtivismo define-se como uma teoria que “interpreta a aprendizagem

como um processo de construção recursivo, interpretativo, realizado por aprendizes ativos que interagem com o mundo físico e social” (Fosnot, 1998, p. 47) - numa conceção construtivista “nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (Coll et al., 2001, p. 19). Assim, a aprendizagem torna-se efetivamente significativa na medida em que a criança aprende partindo de interesses próprios ou conhecimentos prévios que possam ajudar na resolução de uma nova situação problemática, modificando, não só o conteúdo previamente adquirido, como também interpretando o novo significado através da sua integração e mobilização com as restantes aprendizagens (Coll et al., 2001). Neste sentido, prevê-se que o docente desempenhe uma função orientadora, promovendo a conexão da criança com a cultura, com vista a adotar práticas educativas de qualidade que se definam pela “necessidade de articular respostas diversificadas, capazes de atender às distintas necessidades [das crianças] a que se destinam” (Coll et al., 2001, p. 14). Assim, a partir do auxílio que recebe do docente, a criança poderá progressivamente desenvolver competências de forma autónoma, bem como apropriar-se de novos conceitos e aplica-los em determinadas situações do seu quotidiano e da sua vida quer pessoal, quer académica - este auxílio prestado pelo docente situa-se na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança que, segundo Vygotski (s.d., mencionado por Coll et al., 2001), diz respeito à zona onde se torna possível desenvolver o “processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas do conhecimento, característico da aprendizagem escolar” (p. 125), concluindo-se que, aquilo que um indivíduo é capaz de inicialmente fazer na ZDP com auxílio, mais tarde conseguirá concretizar e dominar autonomamente (Coll et al., 2001).

Ainda no âmbito desta perspetiva, evidencia-se a valorização dos conhecimentos prévios da criança para a construção de novas aprendizagens, considerando-se que este é um processo benéfico para a aprendizagem e foi tido em consideração ao longo do período da PES, revelando-se uma estratégia favorável ao desenvolvimento das crianças e à aquisição de novos saberes. Aliada a esta ideia surge a metodologia de aprendizagem cooperativa que, ao longo da PES constituiu uma mais valia no que concerne ao desenvolvimento social das crianças, definindo-se pela divisão do grande grupo/ turma em pequenos grupos, que podem ou não ser formados de forma heterogénea,

promovendo momentos de desenvolvimento de aprendizagens coletivas (Bessa & Fontaine, 2002). Esta metodologia revela-se essencial no processo educativo, uma vez que contribui para o rendimento da criança, para a motivação da mesma perante a aprendizagem, e ainda, para o desenvolvimento da competência de cooperar com os outros, prevista nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na área de Formação Pessoal e Social e ainda no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), na área de competências do “relacionamento interpessoal”.

De facto, se por um lado o processo cooperativo prevê que as crianças realizem uma mesma tarefa em conjunto, criando um ambiente de partilhas constantes e descobertas mútuas, por outro lado, no trabalho colaborativo, as crianças “adotam papéis individualizados dentro do seu grupo como, por exemplo, no procedimento que divide a tarefa em especialidades” (Díaz-Aguado, 2000, p. 131), sendo que esta divisão das tarefas pode criar um ambiente de trabalho mais individual, acabando por isolar os elementos do grupo uns dos outros - esta estratégia pode provocar frequentemente situações de competição, contrariando assim o trabalho cooperativo (Fernandes, 1997).

A metodologia de cooperação revê-se numa pedagogia de participação, opondo-se diretamente à pedagogia de transmissão, onde eram descurados os processos de construção de conhecimentos e o papel do docente se centrava no ensino e não na aprendizagem. Neste sentido, pode afirmar-se que “há dois modos essenciais de fazer pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 5): o modo da pedagogia de transmissão, que se centra nos conhecimentos que o docente quer transmitir; e o modo da pedagogia de participação, na qual a criança é o centro do processo educativo e tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento – releva-se ainda o papel indispensável do docente no processo educativo, na medida em que “ensinar significa fazer aprender” (Roldão, 2009, p. 46).

Ao longo do período da PES, valorizou-se a pedagogia da participação, considerando que, nesta pedagogia, são criados espaços e tempos pedagógicos “onde a ética das relações e interações permite desenvolver projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 7), na qual a criança não só é escutada e valorizada, promovendo o seu bem estar e

autoestima, como também é reconhecida enquanto “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que [a] rodeia” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 37). Assim, se por um lado o papel da criança consiste em questionar, participar ativamente nos momentos de planificação, investigar e cooperar com os restantes intervenientes educativos, por outro, o papel do docente é preparar o ambiente educativo, dar voz e escutar as vontades e interesses das crianças para planificar, documentar, avaliar e orientar as necessidades identificadas para a co construção de conhecimentos.

Deste modo, privilegiou-se a Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP), que consiste numa prática pedagógica participativa e segundo Popper (1992, mencionado por Mendonça, 2002), trata-se de uma “dinâmica e não de um processo linear” (p. 18), ou seja, através de um momento de aprendizagem, desencadeia-se, de forma espontânea, uma outra atividade proveniente dos interesses de um determinado grupo bem como o “desejo de realizar qualquer coisa para resolver uma situação problemática” (p.18) ou uma curiosidade (Mendonça, 2002). Assim, a valorização da aprendizagem por projetos “contribui para que as aprendizagens tenham significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Através desta metodologia criam-se momentos de aprendizagem para os quais as crianças estão motivadas, uma vez que a origem de um projeto assenta nas suas curiosidades, interesses e necessidades relativamente ao mundo que as rodeia, envolvendo-as profundamente na pesquisa e procura de informação relativamente a um determinado assunto ou problema. No desenvolvimento de um projeto, a participação das crianças é ativa no momento de planificar atividades, revelando-se preponderante que sejam ainda desafiadas a estabelecer e delinear estratégias com vista a aprofundar um determinado conhecimento ou resolver um problema anteriormente identificado, isto é “o que vão fazer para isso – quem, quando e como” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 24).

Quando o docente opta pela metodologia do trabalho de projeto, proporciona experiências que desenvolvem igualmente a responsabilidade e a autonomia das crianças, na medida em que potencia capacidades como a tomada de decisões, o espírito crítico, a problematização de situações, a

procura de soluções e a criatividade. A criança é o principal agente de uma aprendizagem pela ação considerando-se, neste caso, o processo tão ou mais importante que o resultado ou produto final (Castro & Ricardo, 2002).

Para além disso, esta abordagem confere um sentido mais cultural aos momentos de aprendizagem, que conseqüentemente se irá refletir na adaptação do docente face o currículo estabelecido, através da articulação das diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta o nível educativo em que as crianças se encontram – “esta pedagogia implica uma perspetiva de trabalho centrada em problemas e na interdisciplinaridade, mobilizando a criação de constantes mapas mentais por parte dos educandos e seus educadores” (Vasconcelos, 2011, p. 8) Neste âmbito, torna-se relevante evidenciar e explicar as fases da MTP, sendo elas: a fase inicial de definição do problema (O que queremos descobrir?), através da formulação de um problema ou de questões às quais se pretende dar resposta, dando primazia à partilha de saberes e conceções prévias (O que sabemos!) e podendo ou não elaborar-se uma “teia inicial” de ideias; a planificação e desenvolvimento do projeto, cujo objetivo se prende com a decisão do que se vai fazer, como se vai fazer e quem faz o quê (Onde vamos pesquisar? O que queremos fazer?); a execução, que visa o desenvolvimento do processo de pesquisa através de experiências, onde a “teia inicial” pode ser reconstruída a qualquer momento, privilegiando-se a realização de pontos de situação diários nos quais as crianças partilham e discutem ideias (“o que sabíamos antes”, “o que sabemos agora”, “o que não era verdade”) com o objetivo de planificar os momentos posteriores; e, por fim, a fase de divulgação/ avaliação que consiste na “socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1.º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente” (p. 17) – nesta fase é avaliado o trabalho desenvolvido, as competências adquiridas, podendo inclusive formular-se novas hipóteses de trabalho e são partilhadas ideias a explorar posteriormente (Vasconcelos, 2011).

Não obstante, e considerando que uma das dimensões que facilitam a transição educativa da EPE para o 1.º CEB é a continuidade metodológica da pedagogia, importa destacar a importância do perfil duplo do docente, aprovado e reconhecido no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, bem como as dimensões no mesmo elencadas, referentes ao seu perfil de desenvolvimento

no processo educativo, ou seja: a dimensão profissional, social e ética, na qual se prevê que o docente proporcione às crianças a construção de conhecimentos diversos, promovendo o desenvolvimento da autonomia, a expansão da sua identidade pessoal e cultural, não descurando as diferenças e características individuais de cada criança; a dimensão do desenvolvimento educativo do ensino e da aprendizagem, que assenta na promoção de um ambiente de aprendizagens de acordo com o currículo e os conhecimentos das áreas que nele integram, fomentando a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências através de uma prática adequada que recorre a opções pedagógicas, estratégias e suportes variados; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, uma vez que o docente deve participar de forma ativa e colaborativa nos projetos tanto da instituição de ensino como no seu meio envolvente, privilegiando as relações com todos os intervenientes do processo educativo; e, por fim, a dimensão de desenvolvimento ao longo da vida, que perspetiva o docente como indivíduo reflexivo que recorre à investigação, à sua experiência e desenvolvimento profissional como meio de melhorar as suas práticas, perspetivando o trabalho de equipa, a partilha de conhecimentos e experiências como benefícios para a formação ao longo da vida, e, ainda, a participação em projetos relacionados com o desenvolvimento das crianças, a sua aprendizagem e com o ensino em geral.

Por conseguinte, salienta-se a preponderância de incorporar a transição educativa enquanto eixo temático na formação inicial docente, considerando que os profissionais com perfil duplo devem ser profissionais capazes de uma observação sequencial e crítica sobre os dois níveis educativos, garantindo mais facilmente “a continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças, tendo sempre presentes as famílias, o contexto e a escola” (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 331).

Ao longo do Capítulo III do presente relatório será explicitada e descrita a prática pedagógica que incidiu numa pedagogia participativa, desenvolvendo e fomentando na criança a capacidade de saber agir futuramente perante determinado problema, numa realidade específica, enquanto cidadã ativa inserida numa sociedade em constante transformação (Mendonça, 2002).

## 2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação de infância em Portugal foi progredindo, ao longo do século XX, em concordância com os diferentes governos e as respetivas políticas económicas, sociais e culturais. O crescimento do número de instituições públicas para a infância ocorreu após a revolução de 25 de abril de 1974, com o objetivo de tornar a EPE acessível a toda a população, afirmando a “tomada de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa, o seu contributo ativo no universo laboral e a consequente necessidade de instituições de guarda para as crianças” (Vasconcelos, 1999, p. 98). Assim, a história da EPE em Portugal é, então, uma história “escrita em sintonia com a história da família; com a história da mulher; uma história entre a família e a escola; uma história que oscila entre a proteção e afetividade, a um lado, e a racionalidade científica e técnica, a outro” (Magalhães, 1997 citado por Marta, 2015, p. 24).

Analisando a história da educação de infância, e estabelecendo uma comparação entre os seus períodos de evolução com os marcos históricos mais significativos para a sociedade portuguesa, ou seja, os períodos da monarquia, da 1ª república, do estado novo e pós 25 de abril de 1974, é possível compreender mais aprofundadamente alguns desafios da atualidade face à EPE em Portugal. Primeiramente, ao longo do período de monarquia (1834-1909), a educação de infância foi impulsionada pelo estado, influenciado pela pedagogia froebeliana, através da legislação, concebendo os jardins de infância como símbolo do interesse que as classes médias altas demonstravam pela componente educativa - Froebel, foi um pedagogo alemão, cuja preocupação basilar incidia na organização de planos educativos para as crianças, apostando na ideia de que a ação educativa se devia desenvolver em locais intitulados por *kindergarten*, no qual se idealizava um ambiente que privilegiasse as interações, conferindo à criança a possibilidade de se expressar através de ações e do diálogo. Ainda assim, esta perspetiva assentava em instituições que acolhiam crianças provenientes de famílias da classe trabalhadora, conferindo mais importância “ao apoio às famílias do que ao desenvolvimento da própria criança, cujas características sociológicas eram apenas consideradas tendo em conta os problemas que delas podiam advir para o seu desenvolvimento” (Marta, 2015, p.25).

Mais tarde, o período da 1ª República (1910-1932), é marcado pela necessidade emergente de pré-escolarizar as crianças, assente na ideia de que “quanto mais cedo a criança for submetida a planos educativos estruturados e consequentes, mais longe irá no seu desenvolvimento pessoal e social” (p. 26) e ainda “quanto mais preparada e inserida estiver a criança na sua cultura escolar, de melhores capacidades disporá para entender e resolver com êxito os desafios dessa mesma cultura” (Magalhães, 1997 citado por Marta, 2015, p. 26). Se por um lado esta ideia pouco se concretizou a nível oficial, por outro lado impulsionou a incorporação das escolas infantis nas escolas primárias. Para além disso, devido à elevada percentagem de população analfabeta e às regulares crises de caráter económico e político foi quase nula a evolução da educação infantil neste sentido (Marta, 2015).

No período do Estado Novo (1933-1973), a educação infantil é direcionada para a família, sendo esta etapa caracterizada pelo enfoque na maternidade com a atribuição da responsabilidade de educação das crianças, às respetivas mães. A pedagogia desta época assentava nos ideais católicos e as leis regulamentadoras das políticas sociais conferiam à criança um papel passivo no seu processo educativo, impossibilitando a sua participação e desvalorizando as suas características individuais. Durante esta fase de evolução histórica, dá-se a entrada progressiva da mulher na sociedade laboral que provoca alterações pedagógicas nas suas funções enquanto mãe, bem como a ascendente procura da educação por parte da sociedade. Ademais, ocorre, em 1960, a reorganização e divisão das idades da infância, utilizada atualmente como referência: 1.ª infância dos zero aos três anos de idade (creche) e 2.ª infância dos três aos seis anos de idade (jardim de infância) (Marta, 2015).

No período pós 25 de abril de 1974, vive-se uma época de expansão da EPE, tanto a nível político como social e económico, com a confirmação e integração da EPE, em 1986, no sistema educativo público, decretada pela Assembleia da República na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Este documento estabelece que a EPE se destina a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, cuja frequência é de caráter facultativo, e preconiza como objetivos primordiais: estimular as capacidades individuais de cada criança; contribuir para a estabilidade e segurança das mesmas; favorecer a observação e compreensão do meio natural e humano



para melhor integração e participação da criança; desenvolver a sua formação moral e sentido de responsabilidade; fomentar a integração em grupos sociais diversos, complementares da família; desenvolver capacidades de expressão e comunicação; bem como a criatividade e estimular a atividade lúdica; fomentar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; e ainda, despistar inaptações, deficiências ou precocidades promovendo assim a melhor orientação e encaminhamento de cada criança (Artigo 5.º).

Apesar da relevância significativa que a EPE foi adquirindo progressivamente após a sua integração no sistema educativo, verificou-se que apenas 50% das crianças estavam a beneficiar das ofertas educativas a este nível em Portugal, pelo que se tornou emergente o lançamento do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, com vista a desenvolver práticas educativas de qualidade, concretizando o princípio da igualdade de oportunidades (DL n.º 147/97, de 11 de junho).

Nesta perspetiva surge, em 1997, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, bem como a primeira edição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com a finalidade de responder aos objetivos estabelecidos pelos pressupostos legais anteriormente referidos. De salientar que “apesar da legislação do sistema educativo incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação dos 0-3 anos (creche), considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

Atualmente, Portugal dispõe de um sistema educativo motivado por convicções humanistas, no qual se confere importância ao desenvolvimento da criança resultante “da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). Neste sentido, salienta-se que também a ação do educador de infância no processo educativo é caracterizada pela sua intencionalidade, que implica uma reflexão sistemática por parte do mesmo, acerca dos objetivos da sua intervenção – “De facto, a competência profissional assenta na capacidade de desenvolver uma ação intencional, o que implica referentes teóricos consistentes” (p. 285) que distinguem a educação, enquanto processo, da prática pedagógica, na qual se explicita o que se faz, como se faz e porque se faz (Lopes da Silva, 2013).

Por conseguinte, e em auxílio a esta postura reflexiva, destacam-se as OCEPE, enquanto documento de referência na gestão e construção do currículo, uma vez que faz parte do perfil do educador de infância o desempenho das funções de conceber e desenvolver o currículo, bem como organizar e avaliar o ambiente educativo, atividades e projetos curriculares, com a finalidade de potenciar uma construção articulada do saber – “O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador que exerce a atividade educativa/ letiva de 25 horas semanais, em regime de monodocência, devendo a sua ação orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Circular n.º 17/ DSDC/ DEPEB/ 2007, de 10 de outubro). Neste âmbito, as OCEPE são perspetivadas, não como um programa a cumprir ou um documento rígido e compartimentado, mas como um documento orientador da intervenção do educador de infância que “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo” promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cívico da criança (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto)

Assim, na EPE, a ação docente é determinada pela observação e documentação que o educador de infância elabora, no sentido de compreender e analisar o que a criança já sabe, o que pensa, como aprende e quais os interesses por ela evidenciados. Para isso, recorre a instrumentos pedagógicos de observação sistemática, a documentos de registo de apoio à organização do grupo (quadro das presenças, quadro das tarefas, etc.), às produções, individuais ou em grupo, que as crianças elaboram, e ainda, aos documentos que ele próprio produz como é o caso, por exemplo, das planificações, dos diários de bordo ou das “teias” de ideias provenientes de projetos e práticas pedagógicas que realiza com as crianças e respetivas famílias. A análise e interpretação destes registos sustenta a reflexão, o planeamento e a avaliação que o educador de infância desenvolve (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne ao ato de planear, este permite não só a antecipação do que se considera mais preponderante desenvolver para expandir as aprendizagens das crianças, mas também que a ação do docente ocorra em conformidade com o que planeia de forma flexível, sendo capaz de integrar e reconhecer as sugestões imprevisíveis das crianças que possam potenciar

situações de aprendizagens significativas, emergentes do processo educativo. Posteriormente ao desenvolvimento das ações planejadas, prevê-se que seja privilegiado o processo de reflexão acerca das experiências proporcionadas e das aprendizagens adquiridas, procedendo a uma avaliação contextualizada. A avaliação na EPE “é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), na qual se dá primazia ao processo e não ao resultado. A avaliação contextualizada assenta numa perspectiva formativa, na qual o educador de infância avalia “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) - neste contexto, releva-se que “um processo educativo sem avaliação carece de recursos para comprovar até que ponto são viáveis e funcionam aqui e agora aquelas premissas pedagógicas, das quais partimos ao desenhar o projeto pedagógico” (Zabalza, 1987, citado por Carvalho, 2007, p. 50)

Para além disso, evidencia-se a preponderância do envolvimento da família no processo educativo, uma vez que a EPE constitui uma etapa “complementar da ação educativa da família, com a qual [o docente] deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), não descurando que a família constitui “o primeiro espaço educativo” da mesma. No contexto familiar, a criança absorve conteúdos, hábitos, regras e valores promovidos pela mesma, sendo este o primeiro espaço de socialização e comunicação da criança (Figueiredo, 2010).

Considerando que as crianças são “detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente”, o educador de infância deve incentivá-las a partilharem as suas escolhas, perspetivas e opiniões para que as mesmas possam ser debatidas e aprofundadas através de diversas estratégias. Assim, progressivamente, a criança vai defender as suas convicções, respeitando simultaneamente as ideias dos outros, o que contribuirá para o desenvolvimento das aprendizagens do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Para além das funções explanadas, o perfil docente do educador de infância incide também nas dimensões de organização do espaço e dos materiais,

organização do tempo e ainda na promoção de interações pedagógicas de qualidade entre os diferentes intervenientes. Ao longo da PES foi possível observar que a pedagogia adotada pela educadora cooperante era a pedagogia participativa, na qual se atribui importância ao desenvolvimento da autonomia e da independência da criança, promovidas através da organização do ambiente educativo, no qual o educador de infância, em conjunto com o grupo, desempenha um papel fundamental.

Relativamente ao espaço pedagógico, este deve ser um espaço de bem-estar e de felicidade, mas, acima de tudo, um espaço flexível e lúdico, dando às crianças a oportunidade de participar na organização do mesmo, no sentido de o conhecerem e poderem explorar todas as suas potencialidades pedagógicas. O tempo pedagógico organiza-se de modo a respeitar os diferentes ritmos das crianças do grupo, organizando-se semanalmente os dias, atendendo a uma rotina intencionalmente planeada. Relativamente às interações, estas são valorizadas e caracterizadas como o veículo para a construção de novas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2009).

Todas estas dimensões estão previstas nas OCEPE que, se por um lado a definição das suas orientações surge em consequência da integração da EPE no sistema educativo, por outro, essa definição por si só não constitui um fator de qualidade da prática educativa. Ou seja, quando gere o currículo, o educador de infância adota modelos pedagógicos que se caracterizam por “combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (Formosinho, 2013, p. 16), salientando-se que não existe nenhuma contradição entre as orientações curriculares e os modelos curriculares, uma vez que o documento orientador é compatível com o desenvolvimento de diversos modelos curriculares em simultâneo. Ao longo do período de observação desenvolvido em contexto de EPE, observou-se que a educadora cooperante privilegiou, no âmbito de uma pedagogia participativa, a adoção dos modelos pedagógicos High-Scope (H-S) e Movimento da Escola Moderna (MEM).

A ação do educador de infância na abordagem H-S é anterior à ação da criança, isto é, prepara o espaço, fornece materiais diversificados e proporciona experiências para que a criança tenha uma atividade auto iniciada. Assim que a criança inicia a atividade, a função do adulto baseia-se em apoiar e observar para que, posteriormente, possa avaliar e planear futuras propostas educativas, estruturadas e sustentadas pelas evidências observadas.

Neste sentido, o educador de infância deve privilegiar ambientes favoráveis para o desenvolvimento da autonomia da criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente à organização da sala de atividades, na perspetiva H-S, esta encontra-se dividida por áreas de interesse que potenciam diferentes experiências e aprendizagens, nas quais a criança assume diferentes papéis sociais e vivencia diferentes estilos de interação, explorando o mundo que a rodeia e tornando essa experiência numa experiência ativa, uma vez que escolhe, usa e manipula os materiais de que cada área dispõe. Assim os materiais são organizados, agrupados e etiquetados de forma a facilitar o seu uso independente, tanto no momento em que a criança escolhe qual o material que vai utilizar, como no momento de arrumação – a criança conhece cada área e quais os materiais que nelas encontra, tornando-se assim independente do adulto nos momentos de exploração livre e espontânea. Para além disso, importa referir que esta organização é flexível e não tem um modelo predefinido – “é o desenrolar do jogo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84).

Uma vez que “o espaço é condição necessária mas não suficiente para que a criança faça uma aprendizagem ativa” (p. 87), importa que também a rotina diária seja estável e constante para que a criança a interiorize e possa organizar o seu tempo de forma mais independente, não descurando que ao experienciar os diferentes tempos da rotina, a criança vai variando também os momentos que vivencia. À semelhança da organização do espaço físico, também a organização do tempo deve ser flexível conferindo liberdade às crianças de propor alterações sempre que considerem necessário (Oliveira-Formosinho, 2013). Relativamente às interações com o adulto, é fundamental que este crie situações que desafiem o pensamento da criança, ou seja, que provoque a criança com o objetivo de promover, através de uma situação/problema, o empenhamento individual da mesma, sendo este o verdadeiro motor da construção ativa de conhecimentos - não descurando que “a autonomia, diz Piaget, também se conquista pela ligação com os pares” e pelo trabalho colaborativo que deve ser garantido no ambiente educativo (p. 83).

O MEM, por sua vez, é caracterizado pela participação democrática na vida em grupo, pela comunicação sistemática e pela cooperação. Esta abordagem define-se ainda pela aprendizagem pela ação, salientando que os saberes

prévios da criança e as concepções que adquire no âmbito do seu contexto social e pessoal, devem ser valorizados, sendo que a criança só aprende e evolui através das experiências que vivencia (Folque, 2018). A base deste modelo pedagógico é constituída por cinco módulos que se interligam e atribuem sentido e significado uns aos outros, sendo eles: a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, que diz respeito à organização cooperada do ambiente educativo; o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos, que privilegia o trabalho por projetos no processo educativo; o trabalho participado pelo grupo, sendo este um trabalho coletivo no qual, em colaboração com o educador de infância e com as restantes crianças, se constroem e reconstroem conceitos; o estudo autónomo e acompanhamento virtual, que se refere ao tempo autónomo das crianças quando exploram as áreas de interesse; e ainda, os circuitos de comunicação para a difusão e partilha de produtos culturais, na medida em que se privilegia a apresentação e comunicação dos projetos, das produções elaboradas, sendo estas ações geralmente submetidas à reflexão sobre possíveis utilizações sociais (Radamanto, Bagagem, & Marquês, 2020).

Na perspetiva do MEM, e sendo este um dos modelos influenciadores da MTP, abordada no subcapítulo anterior, enaltece-se a aprendizagem por projetos, na medida em que no desenvolvimento do trabalho por projeto, a criança contacta com um método de trabalho autónomo e democrático, sabe dar a vez aos outros e respeita o facto de as concepções dos outros serem tão importantes quanto as dela (Vigotsky, 1978, citado por Reis & Martins, 2017). No âmbito deste modelo pedagógico, os projetos têm origem no questionamento oral da criança e cabe ao educador de infância promover a formulação de respostas e a discussão entre os pares ou em grande grupo, não lhes fornecendo, numa fase inicial, a resposta correta ao problema apresentado - com isto vai permitir que o grupo avance no trabalho de pesquisa e na procura de informação de modo a solucionar o problema (Reis & Martins, 2017).

Para que uma atividade tenha significado, tem que existir uma sequência temporal que conduza a uma finalidade (Vasconcelos, 2011, p. 10). Assim sendo, as fases de execução de um projeto mais uma vez são semelhantes às fases previstas na MTP, ou seja: definição do problema ou do objeto de estudo (o que queremos saber?); planificação do trabalho (onde vamos pesquisar?/ o

que queremos fazer?/ como vamos fazer?); realização do projeto; apresentação e divulgação do trabalho; e, por fim, avaliação dos resultados obtidos (Reis & Martins, 2017).

Para além da aprendizagem por projetos, na abordagem do MEM é adotado o conceito de “Aprender a aprender” também referido e abordado nas OCEPE. Neste âmbito, o jogo surge como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Esta estratégia representa uma motivação para a exploração do mundo e das interações com a comunidade, além de promover a formação de representações simbólicas da realidade em que se inserem. O jogo despoleta a curiosidade natural das crianças que, interligada com aspetos culturais, fomenta uma aprendizagem efetiva (Oers, 1999<sup>a</sup>, mencionado por Folque, 2018). O brincar define-se então como uma forma privilegiada de “fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, curiosidade e o gosto por aprender”, ou seja, “aprender a aprender”.

No que diz respeito ao espaço educativo onde se desenvolvem estes processos, a organização deve ser feita pelas crianças em conjunto com o educador, dispondo de materiais diversificados que possam ser utilizados autonomamente pelas crianças. Para que a criança se sinta bem e não se sinta deslocada do contexto pessoal e social, esta deve propor alterações na organização do espaço físico de modo a conseguir rever nele questões da vida que vive fora da instituição de educação pré-escolar (Vale, 2012).

Tal como no modelo pedagógico H-S, também o MEM apresenta uma divisão da sala de atividades em áreas de interesse dispostas à volta da sala, sendo que a zona central da sala deve dispor de uma área polivalente que potencie momentos de trabalho em grande grupo – no caso do contexto observado na PES, este espaço era constituído pelo tapete, onde se realizavam os momentos do acolhimento e de reunião em grande grupo e por mesas e cadeiras (Niza, 2012).

No que diz respeito à organização do tempo da rotina diária, o dia inicia com o momento do acolhimento no qual é dada liberdade às crianças de partilharem experiências ou interesses; em seguida, é feita uma planificação em conselho das atividades a realizar ao longo do dia e são negociadas as propostas apresentadas; posto isto, dá-se início ao tempo das atividades/

projetos; a meio da manhã faz-se uma pausa para que as crianças façam um pequeno lanche e brinquem livremente; antes do almoço, comunicam ao grupo as aprendizagens construídas. À tarde, a segunda fase do dia tem início com um reencontro na área polivalente, onde decore um tempo de atividade coletiva. O último momento do dia destina-se a uma reflexão em grande grupo acerca da ação educativa desenvolvida ao longo do mesmo (Niza, 2012).

Para além disto, importa referir que semanalmente o grupo reúne para a reunião de conselho que consiste num momento de planificação da semana seguinte, onde as crianças expõe algumas ideias e decidem, de forma democrática, as atividades a realizar – no contexto da PES, esta reunião acontecia todas as quintas-feiras no sentido de ser possível manter um trabalho de cooperação entre a educadora cooperante, as crianças e as estagiárias. A duração destas reuniões não deve ser muito extensa para que não se perca a atenção e participação das crianças nas mesmas bem como todo o dinamismo que estes momentos devem ter.

Como forma de documentar a vida em grupo, surgem os instrumentos de pilotagem propostos pelo MEM observados no contexto da PES: o mapa de presenças, que consiste numa tabela de dupla entrada onde cada criança, preferencialmente de forma autónoma, regista as suas presenças diariamente; os inventários relativos aos materiais existentes em cada uma das áreas de interesse, elaborados e ilustrados pelas crianças com a finalidade de relembrar o grupo dos materiais e atividades que podem encontrar em cada uma delas; e ainda, o mapa das regras da convivência em grupo, também ele ilustrado e elaborado pelas crianças, que vai surgindo de problemas ou conflitos por elas vivenciados e para os quais devem existir regras. Para além destes, a educadora cooperante utilizava ainda o quadro do tempo, onde o “chefe” do grupo todos os dias registava as condições meteorológicas e através do qual todos os meses era feita uma análise dos dados registados, trabalhando assim o processo de recolha, organização e tratamento de dados previsto nas OCEPE.

Em suma, “os modelos pedagógicos constituem sistemas que incluem atitudes sobre o papel dos educadores, a perspetiva sobre a criança, a compreensão das relações educador-criança que enformam a ação dos [docentes]” (Roque, 2017, p. 14). Para além disso, é através da adoção de um ou mais modelos pedagógicos que se tornam explícitos os fundamentos das práticas diárias, quais os valores, as teorias e a ética assentes na ação



educativa, bem como se definem as finalidades educativas e os seus objetivos, atribuindo sentido e qualidade educativa às práticas desenvolvidas (Formosinho, 2013).

Na EPE,

embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante e do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

### 3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB é a segunda etapa do Sistema Educativo Português e representa os quatro primeiros anos, dos nove totais que constituem o ensino básico. Esta etapa tem um carácter “universal, obrigatório e gratuito”, cuja frequência se destina a crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos, sendo que também pode ingressar nesta etapa educativa qualquer criança que alcance os seis anos de idade entre os meses de setembro e dezembro, mediante o consentimento do encarregado de educação. Ao longo desta etapa, o processo educativo é “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”, tendo como finalidades e objetivos específicos “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei 46/ 86, de 14 de outubro, Artigo 8.º).

Nas primeiras décadas após o 25 de abril de 1974, o 1.º ciclo do ensino básico sofreu alguma desvalorização política face às prioridades da época, que se concentravam no aumento do período previsto de escolaridade obrigatória, que passou de seis para nove anos. Todavia, ao longo do tempo, e com a tomada de decisões políticas educativas, foram sendo incorporadas mudanças significativas no 1.º CEB, que resultaram em transformações organizacionais,

curriculares e pedagógicas, nomeadamente no que concerne ao regime de monodocência que tanto caracteriza os primeiros quatro anos do ensino básico (Vale & Mouraz, 2014) - evidencia-se que o regime de monodocência atualmente beneficia da coadjuvação docente, integrando as ofertas complementares e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

A monodocência confere ao docente do 1.º CEB uma responsabilidade acrescida sobre o desenvolvimento holístico da criança, uma vez que potencia a oportunidade de este identificar e observar reflexivamente as características e especificidades de cada um e de todos os alunos da turma, bem como as suas necessidades e interesses, adaptando a sua intervenção pedagógica em função daquilo que observa. Para que este regime seja benéfico deve prevalecer a continuidade e estabilidade docente, isto é, “que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas” (p. 4), o que nem sempre se verifica devido à inconstância da constituição do corpo docente (Silva, 2005).

Atualmente, e no âmbito da promoção de uma escola inclusiva, o professor do 1.º ciclo desenvolve o currículo atendendo à mobilização e integração dos conhecimentos científicos das áreas que o constituem e das competências necessárias ao processo de aprendizagem dos respetivos alunos (DL n.º 241/ 2001, de 30 de agosto).

O currículo “visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/ 2018, de 6 de julho). Este documento (PASEO) explana o sistema educativo atual, que se organiza na sua íntegra mediante um perfil de base humanista, evidenciando a valorização dos valores e competências que preparam os alunos para a tomada de “decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas” (Oliveira Martins et al., 2017, p. 10), perspetivando o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos ativos e conferindo autonomia às escolas relativamente ao desenvolvimento de um currículo adequado às suas necessidades específicas. Esta perspetiva potencia a conexão entre as diferentes dimensões do currículo: planeamento, realização e avaliação interna e externa do processo educativo (Despacho n.º 6478/ 2017, de 26 de julho). Roldão (1999) definiu o currículo como um conjunto de aprendizagens que a sociedade considera necessárias e fundamentais, “sejam

elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras” (p. 34) e problematizou esta conceção questionando: “o que se quer fazer aprender na escola? A quem? E para quê?” (p. 35).

Neste sentido, levanta-se um novo desafio, o desafio da escola inclusiva, onde “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL n.º 54/ 2018, de 6 de julho). A aposta na escola inclusiva, visa concretizar o direito que cada criança tem a uma educação adequada às suas potencialidades, expectativas e necessidades, que potencie o sentido de pertença em condições de equidade. Por conseguinte, o currículo e a aprendizagem passam a estar no centro da atividade escolar, bem como a necessidade emergente de cada escola reconhecer a diversidade dos seus alunos como uma mais valia. Esta ideia assenta em princípios, explanados no Artigo 3.º (DL n.º 54/ 2018, de 6 de julho), entre eles o da educabilidade universal (todas as crianças têm de aprender); o da equidade (todas as crianças têm potencial de aprendizagem e desenvolvimento); o da inclusão (todas as crianças têm o direito ao acesso e à participação nos contextos educativos); o da personalização, que garante um planeamento educativo centrado no aluno e adequado às suas características específicas; a flexibilidade, na medida em que o aluno deve ser respeitado quanto à sua autonomia, identidade cultural e linguística; e ainda, o envolvimento parental, que assenta no direito do encarregado de educação acompanhar o seu educando ao longo do seu processo educativo. Neste âmbito, importa refletir que para a “visão contínua e integrada da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção” (DL n.º 54/ 2018, de 6 de julho).

Também a avaliação constitui parte integrante das funções do professor do 1.º CEB, uma vez que, no âmbito do seu desempenho, se prevê que este avalie “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” desenvolvendo simultaneamente hábitos de auto-regulação da aprendizagem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Este assumiu-se como um processo regulador da aprendizagem por volta da década de 90, quando o objetivo

primordial da escola passou a ser “ajudar os estudantes a aprenderem através da sua própria implicação ativa na aprendizagem” (Delors et al., 1996, citado por Pinto, 2012, p. 2), promovendo práticas de qualidade assentes num processo contínuo de intervenção pedagógica da qual se evidencia uma nova cultura de avaliação. No sentido de garantir uma avaliação que esteja “de forma clara ao serviço das aprendizagens” (Pinto, 2012, p. 2) o docente, no processo de avaliação recolhe as informações necessárias sobre as aprendizagens dos alunos, sustentando o seu planeamento pedagógico e reinventando as suas estratégias em função do que observa e com vista na promoção do sucesso escolar, afere a sequencialidade dos objetivos previstos no currículo; e ainda, certifica e classifica as aprendizagens dos alunos (DL n.º 17/2016, de 4 de abril).

Este processo divide-se em duas dimensões: a avaliação interna e a avaliação externa. A avaliação interna compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, que é realizada sempre que se considera oportuno, constituindo um parâmetro fundamental para a planificação da ação docente, de estratégias diferenciadas e de superação de possíveis dificuldades dos alunos; a avaliação formativa, que é de caráter contínuo e sistemático, na qual o docente recorre a vários instrumentos de recolha de informação adequados às diferentes aprendizagens e às circunstâncias em que as mesmas ocorrem; e ainda, a avaliação sumativa, que se centra numa avaliação global das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno, tendo como finalidade a classificação e certificação das mesmas. A avaliação externa, por sua vez, consiste nas provas de aferição, provas de final de ciclo e exames nacionais finais (DL n.º 17/ 2016, de 4 de abril).

Assim, o professor do 1.º CEB organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino e aprendizagem, analisando cada situação e atendendo à diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada estudante inicia ou desenvolve as aprendizagens, privilegiando os seus conhecimentos prévios e conferindo importância aos erros e dificuldades na construção de novas situações de aprendizagem escolar (DL n.º 241/ 2001, de 30 de agosto).

Neste âmbito, surgem como parte integrante do currículo nacional do Ensino Básico, os programas e metas curriculares, homologados pelo Despacho n.º 5306/ 2012, de 18 de abril, caracterizados pela sua organização ordenada e sequencial dos conteúdos que se pretende alcançar e desenvolver

em cada etapa e em cada área de conteúdo curricular. No entanto, diversos intervenientes educativos identificaram o facto de estes documentos carecerem de articulação entre si, tal como de uma atualização face aos desafios atuais da educação, tornando-se emergente uma reorganização curricular dos mesmos em concordância com o PASEO. Assim, foram criadas e estruturadas as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que apresentam um documento específico e destinado a cada uma das disciplinas, com a finalidade de potenciar o desenvolvimento das competências nele inscritas sendo que, de acordo com a Direção-Geral da Educação se tratam de documentos baseados na “planificação, realização e avaliação” do processo educativo.

As AE no 1.º CEB organizam-se por áreas curriculares - Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/ Teatro, Dança e Música), Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física e Inglês e a sua constituição divide-se em três dimensões-chave, sendo elas: os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se prevê que os alunos desenvolvam e adquiram ao longo da sua evolução curricular. Estas três dimensões revelaram-se transversais ao longo do período da PES, uma vez que foram essenciais para a garantia do desenvolvimento de práticas educativas sustentadas, adequadas e de qualidade. No que concerne aos conhecimentos, estes referem-se aos conteúdos que os alunos devem compreender e adquirir (planificação), as capacidades tratam-se do processo cognitivo que permite e fornece ferramentas e recursos para que o aluno possa construir determinada aprendizagem (realização) e, por fim, as atitudes dizem respeito à mobilização adequada do conhecimento adquirido, isto é, a relação que o aluno estabelece com outros conteúdos e o “saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu)” (avaliação). Para além disso, estes documentos beneficiam de uma articulação vertical, abrangente a todos os níveis educativos da escolaridade obrigatória, beneficiando do seu caráter interdisciplinar, que potencia uma perceção global de uma determinada situação, através da interrelação entre as diferentes áreas de conteúdo curricular (Leite, 2012). Para além da interdisciplinaridade, o currículo pode ainda ser gerido atendendo à multidisciplinaridade que consiste na organização de todas as disciplinas no mesmo nível hierárquico, estabelecendo ocasionalmente relações entre si, ou para a transdisciplinaridade, na qual a divisão compartimentada das disciplinas

desaparece por completo, sendo este um tipo de organização que “corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88).

“A apropriação plena da autonomia curricular materializa-se sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), ainda assim do total de horas letivas previstas, determinam-se no mínimo sete horas letivas semanais para o Português e sete horas letivas semanais para a matemática, sendo que se prevê que estas áreas sejam desenvolvidas de forma articulada entre si e com as outras áreas de conteúdo curriculares (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

Também a gestão e organização do ambiente educativo subentendem uma panóplia de oportunidades, constituindo um fator facilitador ou não no processo de ensino e aprendizagem. O modo como o docente organiza o ambiente da sala de aula, influenciará o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social das crianças e dos momentos de aprendizagem proporcionados e dinamizados, tornando-se preponderante ter em consideração a organização do grupo, do tempo letivo e do espaço (Neves, 2014). A organização do grupo, no 1.º CEB, deve privilegiar momentos e atividades em grande grupo, pequenos grupos, em pares ou de trabalho individual, com vista a potenciar o desenvolvimento da criança a nível social e intelectual, adaptando a organização da turma às finalidades de cada momento de aprendizagem, tornando-a flexível e diversificada. Relativamente à organização do tempo letivo, à semelhança do nível educativo anterior (EPE), é essencial que o docente crie rotinas diárias e semanais, de modo a que os alunos possam desenvolver progressivamente a sua autonomia e independência, enquanto agentes ativos na construção de novos conhecimentos e aprendizagens. Relativamente à organização do espaço físico da sala de aula, esta reflete a ação pedagógica do docente, espelhando, através da própria disposição das mesas e cadeiras, quais os modelos de ensino que o mesmo privilegia, bem como as suas opções face às interações da turma (Neves, 2014).

No seguimento desta ideia, faz-se uma análise e distinção entre os modelos de ensino expositivo e de aprendizagem cooperativa. No ambiente expositivo, o docente organiza as mesas e cadeiras por filas e colunas, direcionadas para o

quadro, sendo ele o centro do processo de ensino. Esta disposição impossibilita a discussão e troca de ideias entre os alunos e dificulta o desenvolvimento de atividades em pequenos grupos, descurando as interações pedagógicas essenciais para uma aprendizagem significativa e cooperada. Por outro lado, o modelo de aprendizagem cooperada privilegia o desenvolvimento da autonomia conferindo maior importância às interações dos alunos entre si e com o adulto. Nesta perspectiva, a disposição das mesas e cadeiras organiza-se em U ou em círculo, permitindo que os alunos se observem uns aos outros e comuniquem verbalmente entre si (Neves, 2014) – a comunicação constitui, por si só uma estratégia de ensino uma vez que, através do diálogo com os outros, o aluno expõe os seus pensamentos, são valorizadas as suas concepções e experiências partilhadas e tem voz no seu próprio processo educativo.

Uma das primeiras conquistas das crianças, no 1.º CEB é a aprendizagem das competências de leitura e da escrita. Ainda assim, atualmente, uma vez que a aquisição dessas competências constitui a principal causa de insucesso escolar, este continua a ser um motivo de grande preocupação quer para os docentes, quer para os alunos e respetivas famílias (Rebelo, Martinez, & Reche, 2013). Nesta etapa do Ensino Básico, a criança desenvolve exponencialmente as suas competências cognitivas, sociais e linguísticas, na medida em que adquire progressivamente um discurso mais enriquecido e adequado aos diferentes contextos do seu quotidiano, cujo desenvolvimento se irá repercutir na aprendizagem da leitura e da escrita no contexto formal escolar – esta aprendizagem baseia-se no modo como é codificada a sua linguagem oral, sendo que o sistema alfabético tem como base mínima o fonema, e este representa-se por sinais ou letras. Para além disso, o sistema de transcrição escrita integra ainda acentos, sinais de pontuação, algarismos e sinais algébricos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Ao longo do período da PES, denotou-se que a docente cooperante dava primazia a uma metodologia de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita assente numa perspetiva de escola inclusiva, na qual através das suas práticas pedagógicas procurava combater o insucesso escolar, suprimindo as desigualdades, valorizando o contexto social de cada aluno e potenciando o desenvolvimento de competências que lhes possibilitassem a integração plena na sociedade em que se inserem, utilizando a metodologia gestual de Jean Qui Rit. Esta metodologia tem origem francesa e foi desenvolvida por Marie

Brigitte Lemaire com o intuito de responder às dificuldades sentidas pelos docentes neste âmbito. Para além disso, caracteriza-se pelo conto de histórias que contribuem para o desenvolvimento global dos alunos, tendo como dimensões base os gestos e os ritmos que nos remetem para o uso dos sentidos: através do ritmo coordenam-se os gestos e através dos gestos associam-se movimentos específicos a fonemas e respetivos grafemas – a visão observa e a audição ouve, a criança interage e recorre aos sentidos no processo completo da aprendizagem da leitura e da escrita. O docente, ao recorrer a este processo, deve adaptá-lo e reinventá-lo de acordo com o contexto educativo e sociocultural em que se insere. Na dinamização prática da metodologia, o professor apresenta cada letra em função de uma história por ele criada, que deve ser curta e de fácil memorização, sendo também apresentado um cartaz com a ilustração da personagem principal da história, a realizar o gesto associado à respetiva letra – geralmente esta personagem é uma criança, do sexo feminino ou masculino, cujo nome deve começar pela letra em questão. Posteriormente, o aluno tem contacto com essa letra, impressa e manuscrita, começando por representar o seu desenho no ar e em seguida no tampo da mesa com a extremidade de um dedo - quando passa para a representação escrita da letra, o aluno já a desenhou várias vezes recorrendo a formas diversificadas. Ainda assim, identifica-se que um dos aspetos menos positivos é a apresentação gráfica das personagens que carece de uma atualização para ilustrações mais atuais, atrativas e coloridas – é de salientar que a professora cooperante recorria a ilustrações mais coloridas e atrativas comparativamente aos cartazes tradicionais da metodologia de Jean Qui Rit (Santos, 2015).

Este é um método que se revela bastante completo, exigindo ao docente criatividade e inovação nos momentos de apresentação de uma nova letra, com vista a entusiasmar e cativar a atenção e a motivação das crianças, para a aquisição destas competências, básicas mas complexas, da leitura e da escrita.

Em suma, o docente do 1.º CEB, enquanto mediador, tem a importante função de organizar e gerir o currículo, assumindo uma postura crítica e reflexiva entre o que está previsto e o que vai efetivamente concretizar e proporcionar aos seus alunos, sendo este um processo fundamental na transformação e reinvenção do currículo formal, num currículo real (Roldão, 1999).





## **CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O presente capítulo apresenta a caraterização do contexto de estágio onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Primeiramente apresenta-se uma descrição do Centro Escolar, explanando algumas dimensões relacionadas com o meio local, o agrupamento, o ambiente educativo, as instalações, as famílias e as crianças, passando de seguida às especificidades inerentes a cada um dos contextos de estágio (o contexto de educação pré-escolar e o contexto do 1º CEB).

Para além disso, este capítulo visa apresentar a metodologia de investigação que foi privilegiada e utilizada ao longo do período da PES - metodologia de investigação-ação - bem como descrever algumas das suas caraterísticas mais significativas para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas vivenciadas.

### **1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO**

O período da PES, nas valências de EPE e 1.ºCEB, decorreu numa instituição de ensino pública, sediada num Agrupamento de escolas localizado na periferia da área metropolitana do distrito do Porto. A 4km da cidade do Porto e a 8km da cidade da Maia (sede do concelho), este Agrupamento beneficia de uma localização privilegiada, no que concerne ao fácil acesso a transportes públicos e a uma expansão urbanística e populacional, sendo por isso uma das freguesias do concelho da Maia com o maior número populacional. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), nas últimas décadas, esta freguesia atraiu um largo número de novos habitantes que, conseqüentemente, resultou num meio envolvente que se carateriza pela heterogeneidade socioeconómica e, ainda, pelos diferentes níveis de formação

e escolarização das famílias – esta diversidade sociológica de população influencia não só o acompanhamento da vida escolar, mas também o rendimento e aproveitamento dos alunos (AEAS, 2016 - 2019). O Agrupamento (AEAS) é formado por 6 instituições: duas EB1/ JI, três Centros Escolares e uma Escola Básica e Secundária, sendo esta a escola-sede do agrupamento.

De acordo com o PEA (2016-2019), foram perspectivadas seis áreas de intervenção prioritária, sendo elas: a melhoria contínua da qualidade de ensino, a melhoria dos resultados escolares, a melhoria da supervisão pedagógica, a melhoria da articulação entre os diferentes níveis de ensino, a melhoria na gestão da disciplina, e ainda, a melhoria na qualidade dos apoios educativos. Como estratégias de melhoria, o Agrupamento promove a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis dos domínios do currículo e dos processos de ensino, perspetivando a promoção do desenvolvimento de projetos educativos colaborativos e comunidades virtuais de aprendizagem. Para além disto, estabelece ainda estratégias no sentido de reduzir o insucesso escolar, promover uma transição de qualidade entre etapas e envolver e responsabilizar os alunos e as respetivas famílias no processo educativo.

Relativamente ao centro escolar observado, este é constituído por dois edifícios, um deles construído em 1976 e, mais tarde o outro, construído em 2010. No edifício mais antigo existem quatro salas de aula, destinadas a turmas do 1º CEB, um gabinete para serviços de reprografia, um salão polivalente, um gabinete de coordenação, um pequeno espaço para atividades informáticas, seis casas de banho, duas arrecadações e uma sala destinada à receção e apoio das famílias. No edifício mais recente da instituição existem sete salas, sendo que três se encontram no rés-do-chão e se destinam à EPE e as restantes, no 1.º andar, destinadas a diferentes turmas do 1.ºCEB. Ainda neste edifício existe uma sala de professores, duas arrecadações e uma sala para a central do sistema informático. Para além disto, existe ainda um outro espaço que oferece um refeitório com cozinha e casas de banho de apoio, um logradouro coberto e uma vasta área de espaço exterior que dispõe também de um campo de jogos. A organização escolar tem dois portões de acesso sendo que um deles oferece à comunidade educativa a possibilidade de escolha entre escadas ou rampa, o que permite uma melhor mobilidade.

No que concerne ao corpo docente, este é constituído por nove docentes do 1.ºCEB (sendo uma delas a coordenadora do centro escolar) e três educadoras de EPE, apoiado por sete assistentes operacionais. É notório o trabalho colaborativo existente na instituição, bem como a sintonia e articulação permanentes relativamente às práticas dos diferentes docentes.

### 1.1. Caraterização do contexto de educação pré-escolar

No âmbito da EPE, o período da PES decorreu no centro escolar anteriormente descrito, mais concretamente na sala dois, constituída por 18 crianças das quais seis do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos – de salientar que somente duas das crianças do grupo tinham apenas 4 anos, sendo que a maioria já tinha completado os 6 anos de idade aquando do término da PES. Para além da heterogeneidade observada ao nível das idades das crianças, o grupo é ainda heterogéneo quanto ao desenvolvimento das crianças, tanto cognitivo e emocional como motor. Importa referir que duas das crianças deste grupo, a criança D.M. e a criança G., eram crianças com necessidades adicionais de suporte, beneficiando de acompanhamento semanal por parte de um profissional de educação inclusiva e especial, pelo que apresentavam alguma necessidade de apoio mais individualizado – durante o período de ensino a distância, face à situação epidemiológica vivida, o acompanhamento semanal no âmbito da educação inclusiva e especial permaneceu ativo, sendo que estas crianças continuaram a ser contactadas e auxiliadas neste âmbito. Neste sentido, observou-se que a criança D.M. oferecia alguma resistência em cooperar e relacionar-se com o restante grupo, pelo que recorria constantemente à educadora cooperante, à auxiliar e às estagiárias, não só nos momentos de realização de atividades pedagógicas, como também em momentos de jogo espontâneo e de exploração livre das áreas de interesse. No

caso da criança G., esta não se isolava tanto do restante grupo, colaborando e relacionando-se mais com o outro.

Quanto ao contexto familiar das crianças do grupo observado, constatou-se que a maioria reside nas proximidades do centro escolar, observando-se especificamente em algumas crianças do grupo determinados comportamentos e atitudes que revelavam alguma possível instabilidade familiar. Ainda assim, tornou-se notória a relação existente entre a educadora de infância e os pais/famílias bem como o envolvimento e participação das mesmas nos projetos desenvolvidos, considerando que “a relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma” (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 31). Tal como elencado no capítulo I do presente relatório, uma vez que a educação de cada criança tem início no ambiente familiar, cabe aos pais/ família garantir desde cedo a criação de rotinas de modo a conferir às crianças determinadas responsabilidades promovendo, simultaneamente, a autonomia das mesmas (Godinho, 2016).

Na EPE, as rotinas constituem um fator fundamental para o quotidiano da criança que lhe permite compreender e respeitar que há momentos para tudo e antecipar o que acontecerá de seguida. De acordo com Zabalza (1987, citado por Godinho, 2016), a rotina diária faz com que “as crianças, ao terem que colocar cada coisa no seu sítio [e] cada coisa com coisas iguais, realizem importantes operações cognitivas de classificação” (p.9). Assim, na sala dois, valorizou-se sempre a importância da rotina que é “educativa porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29), não descurando o facto de esta ser de natureza flexível, com o intuito de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças do grupo.

De manhã, no momento do acolhimento, as crianças sentavam-se em grande grupo no tapete para cantar os bons dias, sendo que à entrada na sala, autonomamente registavam a sua presença numa tabela de dupla entrada (instrumento de pilotagem – mapa das presenças). Em seguida, era seleccionada de forma aleatória, através de uma lengalenga ou canção à escolha do grupo, uma das crianças para ser o chefe do dia – o chefe tinha a responsabilidade de preencher o quadro do tempo (meteorologia) e ainda de distribuir as fotografias de cada criança pelas mesmas para que, individualmente, pudessem escolher qual a área de interesse desejada. A área

da pintura estava sempre destinada à criança que era eleita “chefe do dia”, de forma a garantir que todas as crianças tinham oportunidade de a explorar, visto ser uma área muito procurada pelo grupo em questão – esta rotina permitia fomentar o sentido de responsabilidade das crianças, bem como a autonomia das mesmas através da organização estruturada do tempo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, importa referir que se teve sempre em consideração que as crianças “precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30).

Seguidamente, procedia-se à dinamização de uma atividade que fosse ao encontro das necessidades e interesses evidenciados, sendo que estas podiam ou não estar relacionadas com o projeto em desenvolvimento, e cuja organização e gestão do grupo ia variando consoante a atividade a dinamizar. Também os momentos de higiene, lanches, almoço, momento de transição, de jogo espontâneo no exterior e exploração livre das áreas de interesse são parte integrante da rotina diária do grupo.

Para além da rotina diária, é ainda do conhecimento das crianças a rotina semanal como, por exemplo, a partilha das novidades do fim de semana (segunda feira), a expressão musical (quarta feira) e a educação física (sexta feira). Torna-se fulcral que estas rotinas sejam flexíveis e que proporcionem às crianças alguma alternância quanto à organização do ambiente educativo da sala de atividades, isto é, organização do tempo, organização do espaço e ainda, organização do grupo – de realçar que se observou que as crianças desta sala tinham voz ativa na gestão e planeamento da organização do ambiente educativo, o que lhes conferia responsabilidade e confiança sobre a mesma.

No que concerne à organização do espaço, deu-se de igual forma primazia ao espaço interior e ao espaço exterior para a dinamização de atividades ou para momentos de exploração livre do grupo. Relativamente ao espaço interior do contexto observado, este possuía uma frente toda envidraçada beneficiando de um forte ponto de luz natural, era amplo, apelativo, tinha um armário com várias portas onde se encontravam guardados materiais, produtos de limpeza, kit de primeiros socorros e ainda pacotes de leite e bolachas para o lanche da tarde. Incorporada neste armário existia uma banca com lavatório e um espelho, frequentemente utilizados pelas crianças para momentos de

higienização das mãos, para beber água ou até mesmo para observarem o seu reflexo no espelho, contribuindo este para a construção da identidade e autoestima das crianças do grupo. Mais se acrescenta que a sala tinha uma secretaria com um computador (muitas vezes utilizado para pesquisas em grupo, de forma a dar respostas aos projetos e a curiosidades das crianças) e que a mesma se encontrava organizada, de acordo com o modelo H.-S., por dez áreas de interesse que ofereciam uma diversidade de materiais e oportunidades de descobertas às crianças.

A “Área de Acolhimento” encontrava-se no centro da sala de atividades e era constituída por um tapete bastante apelativo com números coloridos e pelos instrumentos de pilotagem (mapa das presenças e tabela de eleição do chefe do dia), e, para além do momento do acolhimento, era também destinada a momentos de trabalho em grande grupo como as reuniões de grupo ou o lanche da tarde, por exemplo. Por conseguinte, nesta área a criança “vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 37), desenvolve a sua independência e autonomia e adquire progressivamente a consciência de si como ser aprendiz. Nesta área as crianças partilham com o restante grupo aprendizagens e experiências individuais, promovendo um ambiente cooperativo e contribuindo para a aprendizagem dos outros também.

Na “Área da Casinha”, a organização era feita de acordo com as duas divisões da casa lá presentes: o quarto e a cozinha. A cozinha dispunha de alimentos e utensílios de plástico e mobiliários, maioritariamente de madeira, muito semelhantes aos que as crianças podem observar no seio familiar, em contexto real. O quarto, por sua vez, era constituído por uma cama, um roupeiro (com algumas peças de vestuário que permitiam momentos espontâneos de dramatização), acessórios e uma mesa de cabeceira com um telefone em cima. Esta área é “um lugar rico de experiências em todos os sentidos e com os cinco sentidos! Um lugar onde tudo pode acontecer” (Spodek & Saracho, 1998, citado por Jordão, 2015, p. 17). Segundo Hohmann e Weikart (2009), na casinha, há espaço para brincadeiras quer individuais, quer em grupo, que implicam cooperação entre as crianças, uma vez que, tendencialmente, neste espaço as crianças imitam e recriam situações do quotidiano recorrendo a atividades de jogo espontâneo e simbólico, sendo este

“um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio, um meio de desenvolver a criatividade e a capacidade de representação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 56)

Em articulação com a “Área da Casinha”, apresenta-se a “Área do Supermercado” à qual as crianças recorriam inúmeras vezes como uma área complementar. Esta área foi construída de raiz pelo grupo e pelo par pedagógico que tinha desenvolvido o período de estágio neste contexto durante o semestre anterior, sendo que as prateleiras, feitas de cartão e decoradas com diferentes técnicas de recorte e colagem, dispõem de embalagens reais de diversos produtos como: latas de atum, embalagens de leite, pacotes de massa e arroz, embalagens de chocolates, caixas de chá e café, sacos com feijões, entre outros. Para além disso, potencia o contacto com instrumentos como a balança e a caixa registadora que as crianças podem explorar e manipular de forma espontânea – salienta-se que todos os produtos presentes nesta área estão devidamente etiquetados com o preço que foi estabelecido e decidido pelas crianças. Este é um espaço extremamente rico do ponto de vista matemático, de formação pessoal e social, independência e autonomia, e ainda de consciência democrática e cidadania.

No que concerne à “Área da Escrita”, esta dispunha de diversos materiais de escrita como lápis de carvão e de cor, marcadores, plasticina, folhas de papel de diferentes dimensões, régua de contorno de letras e números e tesouras, que as crianças podiam explorar livremente e manusear da forma que desejassem - observou-se desde o início da PES que esta era uma das áreas com maior procura por parte das crianças, com a finalidade de produzirem representações livres e espontâneas através de desenhos, por exemplo. Nesta área, potencia-se o desenvolvimento da capacidade de motricidade fina, quando a criança manuseia e explora com maior precisão determinados instrumentos ou técnicas; da criatividade, através das produções que elabora; e da expressão e comunicação de ideias, sentimentos ou emoções recorrendo a representações escritas, essencialmente gráficas.

A “Área da Biblioteca” tinha uma estante com livros (alguns dos livros eram da autoria das crianças, provenientes de projetos por elas desenvolvidos, existindo ainda algumas obras literárias trazidas por elas para a sala de atividades), três puffs de forma a garantir algum conforto no momento de exploração da mesma, e ainda, um quadro branco com marcadores,



geralmente utilizado para escrever a data. Ao explorar esta área, a criança vai adquirindo progressivamente bases para o desenvolvimento do gosto pela leitura, da criatividade e sensibilidade estética, tendo ainda a oportunidade de contactar com diferentes tipos de texto. Observou-se que a maioria das crianças já conferia importância ao livro e às suas diferentes funções, uma vez que, para além de este material partilhar “sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação”, ao qual recorriam frequentemente durante a realização de projetos, mais especificamente em momentos de pesquisa de informação (Lopes da Silva et al., 2016).

A “Área da Música”, continha um móvel com prateleiras nas quais se encontravam instrumentos musicais convencionais e não convencionais (construídos com materiais reutilizáveis). Esta era uma das áreas com menos afluência e pela qual as crianças não demonstravam grande interesse de exploração, pelo que se considerou importante repensá-la e dinamizá-la. Ainda que a “Área da Música” não fosse muito explorada pelas crianças em momentos de jogo espontâneo e exploração livre das áreas, o grupo em geral interessava-se por atividades de expressão musical e tinha contacto regular com diferentes formas e estilos musicais, proporcionados nos momentos de transição e nos momentos semanais de expressão musical, enquanto oferta educativa complementar. O facto de fomentar e possibilitar a exploração de diferentes tipos de sons e instrumentos “permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59), como por exemplo, o nome dos instrumentos. Neste âmbito, as crianças desenvolvem também a sua criatividade, a linguagem oral (quando se explora a letra de uma música e o sentido da mesma, por exemplo), e ainda, a expressão corporal.

Por sua vez, a “Área da Matemática”, oferece às crianças a oportunidade de explorarem e manusearem diferentes recursos lógico-matemáticos como os blocos lógicos, o ábaco, material de cuisenaire, cubos encaixáveis e o material multibásico, também designado por MAB. A exploração destes materiais permite que a criança desenvolva o seu raciocínio matemático que “implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 78). Para além disso, através destes recursos, a criança desenvolve competências de seriação, quando ordena os objetos de

acordo com um padrão, e ainda de comparação entre pares (atendendo aos diferentes atributos dos objetos) quando, por exemplo, compara quantidades, tamanhos, espessuras, entre outros.

No mesmo armário em que se encontravam esses materiais, estavam dispostos jogos de diferentes tipos, pertencentes à “Área dos Jogos e Construções”, entre eles: puzzles, jogos de tabuleiro, jogos de estratégia e legos. Cada jogo estava etiquetado e associado a uma cor, bem como as respectivas prateleiras para que no momento de as crianças arrumarem a sala, não misturassem recursos de diferentes tipos. A exploração dos materiais destas áreas era feita nas mesas ou no tapete, situados ambos no centro da sala de atividades.

Outra área pouco explorada e procurada pelas crianças era a “Área das Ciências”, que dispunha de diversos materiais como: lupas, livros, globo terrestre, microscópio e uma planta, por exemplo. Percebeu-se que as crianças não tinham grande interesse por esta área pelo que se pensou em dinamizá-la e adaptá-la às necessidades específicas das mesmas. Pretendia-se dar início a esta transformação e dinamização no âmbito do projeto “Planeta Terra”, que não ficou concluído tendo em consideração a suspensão da ação educativa presencial, de acordo com as medidas excecionais e temporárias face à situação epidemiológica do Novo Coronavírus – COVID 19. Ainda assim, esta área beneficiava de recursos que potenciam o desenvolvimento da consciência ambiental, o conhecimento do mundo físico e natural ao contactarem com diferentes tipos de seres vivos (plantas), por exemplo, e ainda a realização de atividades experimentais, que fomentam nas crianças uma atitude científica e experimental levando-as a desenvolver conjeturas e a confrontá-las “entre si e as suas “teorias” e perspetivas sobre a realidade” (p. 89) que observam (Lopes da Silva et al., 2016). Neste processo a criança analisa hipóteses, recolhe informações e verifica se as suas conceções prévias eram ou não semelhantes ao que observa, construindo assim aprendizagens significativas provenientes de conclusões que a mesma alcançou.

Por fim, a “Área da Pintura”, destinada à criança nomeada para chefe do dia, possuía um cavalete, uma bata (no caso de alguma criança não ter bata, podia vestir aquela para proteger a roupa das tintas), tintas e pincéis. Os trabalhos produzidos nesta área eram guardados junto dos trabalhos individuais das crianças ou expostos nas paredes da sala para que as crianças

os pudessem observar e disfrutar deles sempre que assim desejassem. Nesta área, a criança expressava-se com o corpo e apropriava-se “progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52) - devido ao envolvimento das crianças nos projetos que iam desenvolvendo, de um modo geral, a maioria das produções espontâneas das crianças incidia nas temáticas dos mesmos. Para além disso, recorriam muitas vezes ao diálogo para explicitar aos outros o que faziam, refletindo sobre o que observavam e em simultâneo desenvolvendo a linguagem oral, criatividade e o sentido estético.

Relativamente ao espaço exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitiam, as crianças exploravam-no depois do lanche da manhã, parte do dia em que tinham também contacto com as crianças das outras duas salas da EPE para um momento de jogo espontâneo. Este espaço encontrava-se pouco estruturado, detetando-se como problema a escassa dinamização do mesmo observada a nível de recursos e materiais para exploração livre, pelo que se pretendeu enriquecê-lo envolvendo as crianças nesse processo de transformação. Assim, a supervisora institucional desafiou as estagiárias, no sentido de direcionarem a sua ação para dar resposta ao problema identificado, em colaboração com as crianças da sala um da instituição. Neste sentido, refletiu-se acerca de possíveis ações pedagógicas futuras que incidissem na reinvenção deste espaço, tornando-o num espaço do ponto de vista pedagógico mais completo e adequando às necessidades e motivações evidenciadas por ambos os grupos da EPE. Ao longo do processo de transformação do espaço físico exterior iria garantir-se a participação ativa das crianças na escolha dos recursos e materiais e ainda ter-se em consideração a durabilidade e resistência dos mesmos.

## 1.2. Caraterização do contexto do 1.º ciclo do ensino básico

Na valência de 1.º CEB, o período de estágio desenvolveu-se numa turma do 1.º ano, mais concretamente, constituída por 21 alunos, dos quais nove eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. De um modo geral, esta turma podia caracterizar-se não só pelo interesse e motivação para a aprendizagem, como também pelo comportamento, que era calmo e a participação ativa e espontânea através da expressão recorrente de emoções, pensamentos e conhecimentos prévios, relativamente aos assuntos e conteúdos abordados. Para além da heterogeneidade existente na turma relativamente às características específicas e individuais dos alunos, a turma era também bastante heterogénea quanto aos níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. Para além disso, denotou-se que os alunos tinham ritmos de aprendizagem bastante diferentes entre si, uns mais lentos relativamente à restante turma, chegando mesmo a ter dificuldades em acompanhar alguns dos conteúdos abordados e na realização de tarefas de forma autónoma e outros com um ritmo de aprendizagem mais rápido que revelavam necessidade de ser constantemente desafiados e motivados - este quadro mostra que devemos atender à diversidade pelo as práticas pedagógicas devem atender um planeamento da ação centrado no aluno e nas suas necessidades específicas e “proporcionar uma forma de comunicação que leve em consideração a diversidade e as diferenças que compõe a sala de aula” (Cantarelli & Genro, 2016, p. 284). Relativamente às capacidades de concentração e atenção da turma, este é um grupo de alunos que se desconcentra facilmente, pelo que o par pedagógico procurou, ao longo das intervenções pedagógicas, possibilitar momentos que desenvolvessem esses comportamentos nos alunos.

Observou-se ainda que nenhum aluno está sinalizado com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), embora dois deles necessitem do acompanhamento individual de uma educadora de infância da instituição, que acompanha exclusivamente alunos que tenham ingressado no 1.º ano de escolaridade obrigatória e que revelem dificuldades emergentes de adaptação – este acompanhamento visa promover um melhor aproveitamento e rendimento escolar, bem como auxiliar determinados alunos neste período de transição de ciclo. Na sua globalidade é uma turma bastante participativa onde os alunos gostam de trabalhar em pequenos grupos, apesar de ser notória alguma rivalidade entre si em situações de gamificação – observou-se que a

professora cooperante recorria a atividades de gamificação como estratégia desafiante e de motivação para a aprendizagem.

Ainda que nenhum aluno estivesse sinalizado com NAS, a turma integra o aluno G. que tem uma paralisia que lhe afeta o lado direito do corpo (membros superiores e inferiores) e, embora isso não o impossibilite de executar os movimentos necessários, revela alguma dificuldade em fazê-lo, pelo que esta particularidade foi sempre tida em consideração pelo par pedagógico nos momentos de planificação e desenvolvimento das ações pedagógicas – de salientar que a criança G. tem um irmão gémeo na turma, o J., que não apresenta qualquer tipo de dificuldades semelhantes às suas. Não obstante, o aluno G. conseguia acompanhar os restantes alunos no desenvolvimento de todas as tarefas propostas pela professora cooperante, embora revelasse algumas dificuldades em realizar atividades de pintura, escrita, modelagem ou outras tarefas que envolvam capacidades de motricidade fina ou grossa e destreza no membro superior direito – ainda assim, demonstrava motivação para as realizar, necessitando apenas de ajuda da professora cooperante, do par pedagógico ou de outro membro da equipa educativa em situações pontuais durante a realização de algumas propostas. Torna-se também relevante mencionar o aluno D. que, devido ao seu contexto familiar instável, revela alguma falta de confiança em si próprio, baixa autoestima e bastantes dificuldades em acompanhar os restantes alunos na realização das tarefas propostas. Para além disso, este aluno não realizava as tarefas de trabalho autónomo fora da escola, pelo que tinha que as concretizar durante o horário letivo, com um apoio mais individualizado da docente cooperante, para que não ficasse em atraso relativamente à restante turma e aos conteúdos abordados - considerou-se que este aluno carecia constantemente de motivação para a aprendizagem, necessitando de um apoio sistemático e contínuo e da adoção de práticas específicas, diferenciadas e adequadas às suas motivações e interesses.

Quanto ao agregado familiar, denotou-se que a maioria das crianças reside nas proximidades do centro escolar, identificando-se especificamente em algumas crianças determinados comportamentos e atitudes que revelavam a possibilidade de vivenciarem ambientes familiares instáveis, que consequentemente afetavam a estabilidade emocional das mesmas bem como o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e o rendimento e aproveitamento

escolares. Em concordância com estas especificidades, a professora titular de turma sentia a necessidade de adaptar a sua ação educativa, adotando uma perspetiva de ensino diferenciado com a finalidade de responder às necessidades individuais de cada aluno, através da diferenciação pedagógica. Assim, o docente, perante estas situações, deve proporcionar “diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13).

Também o ambiente educativo da sala de aula deve ser pensado e perspetivado como um “ambiente de conforto e bem-estar, [potenciando uma] interação onde seja agradável trabalhar” (Teixeira & Reis, 2012, p. 1). Neste sentido, o ambiente educativo observado estava organizado com a disposição das mesas em U, dispondo ainda de algumas mesas e cadeiras no centro do mesmo, cuja organização se apresentava também num pequeno U. A docente optava por colocar no centro e nas pontas mais próximas da zona do quadro os alunos que revelavam um ritmo de aprendizagem mais lento, no sentido de lhes proporcionar um acompanhamento mais sistemático e assíduo. Esta forma de organização do espaço da sala de aula proporciona momentos de partilha e comunicação entre todos e para todos, na qual os alunos se conseguem observar entre si e comunicar mais facilmente – nesta perspetiva, a disposição torna-se um aspeto facilitador para um processo de ensino e aprendizagem que privilegia a cooperação entre todos os intervenientes educativos. Quando aos materiais, a sala de aula dispõe de: dois quadros (um interativo e o outro para registos com canetas/marcadores próprios); um computador com ligação à Internet por cabo, o que limitou a aplicação de estratégias com recurso à Internet e ao uso do computador, tornando mais complicado a utilização de outros dispositivos como tablets, por exemplo; quadros de cortiça, onde frequentemente a docente expunha os trabalhos manuais realizados pela turma, cartazes e posters analisados em aula e ainda documentos reguladores da organização e regras de convivência da turma, como é o caso do quadro das tarefas e dos registos das regras da sala de aula; um pequeno armário com obras de literatura infantil que podia ser explorado autonomamente pelos alunos em momentos de trabalho autónomo; vários armários com materiais diversificados como lápis, canetas, colas, fios de lã, cartolinas, entre outros, que os alunos podiam recorrer sempre que

necessitassem de algum material específico; e ainda um armário que continha os processos educativos de cada aluno da turma, bem como as fichas de informações pessoais dos mesmos (este armário estava trancado e só a professora titular de turma tinha acesso ao mesmo). Para além disto importa referir que cada aluno tinha uma caixa individual, que identificava qual o seu lugar na sala de aula e respetiva mesa de trabalho, onde guardava todos os seus materiais escolares de uso individual desde lápis, borracha, marcadores, cola, tesoura, etc. Este espaço beneficiava ainda de janelas dos dois lados da sala, embora esta luz natural não fosse praticamente aproveitada visto que as persianas se encontravam maioritariamente fechadas, deixando passar pouca luz natural para o espaço interior da sala – a docente cooperante habitualmente dava primazia a um ambiente de luz artificial o que pode nem sempre ser benéfico para a concentração e aprendizagem dos alunos, uma vez que propicia um ambiente mais cansativo.

No que concerne à organização do tempo, a atividade letiva tinha início às 9:00h da manhã e os alunos começavam o dia com uma música, que ia variando, através da qual se realizava um pequeno aquecimento dos membros superiores do corpo – preferencialmente a escolha da música tinha como objetivo primordial lembrar e consolidar o vocabulário trabalhado nos tempos da oferta complementar de inglês, proporcionando assim uma articulação permanente de conteúdos e saberes. Por volta das 10:30h, a turma fazia uma pausa para o lanche da manhã, onde os alunos registavam autonomamente, numa tabela fornecida pela docente, o lanche que levavam para a escola, de modo a que, gradualmente, se consciencializassem e sensibilizassem relativamente à importância dos hábitos de alimentação saudável no quotidiano. Posteriormente ao momento do lanche, os alunos deslocavam-se até ao espaço exterior onde tinham a oportunidade de experienciar momentos de exploração livre e brincadeira espontânea. A turma regressava do exterior por volta das 11:00h e permanecia na sala de aula até às 12:00h, hora do intervalo para o almoço. O intervalo da hora de almoço tinha uma duração de 2h e nem todos os alunos almoçam na instituição. Das 14:00h às 16:00h, o tempo de atividade letiva retomava sendo que depois dessa hora, alguns dos alunos permaneciam no centro escolar para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo esta uma oferta de frequência facultativa. Para além da rotina diária, os alunos conheciam ainda a rotina

semanal, sendo que à quinta-feira, durante o horário letivo, a turma tinha uma hora de aula com uma professora da oferta complementar de inglês, cujas funções eram desenvolvidas de forma articulada e coadjuvada com a professora titular de turma, uma vez que esta permanecia na sala de aula durante esse tempo e cooperava com a docente de inglês, tentando sempre ao longo da semana que os alunos relembassem o vocabulário adquirido ao longo dos momentos de aprendizagem da língua estrangeira. Para além deste trabalho coadjuvado, também as planificações semanais eram desenvolvidas conjuntamente com a docente titular da outra turma de 1º ano da mesma instituição. Ainda assim, e embora fossem planeadas de forma cooperada, estas planificações semanais constituíam um recurso bastante flexível tendo em consideração os diferentes interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos de cada uma das turmas em questão. As AEC, por sua vez, ocorriam fora do horário letivo e, por isso, são de carácter facultativo, pelo que nem todos os alunos da turma as frequentavam. Estas atividades passam pela atividade física e desportiva, a “CRIA+” e a “AGIR” denotando-se, ao longo do período de interação pedagógica em contexto, que os alunos que as frequentavam davam feedbacks positivos relativamente às mesmas, manifestando motivação e interesse pelas atividades lá realizadas.

Para além disto, a turma seguia algumas rotinas internas sendo que todas as semanas existiam alunos específicos responsáveis por determinadas tarefas do quotidiano. Inicialmente, nas primeiras semanas da PES, os alunos já tinham a rotina de todas as manhãs existirem três crianças responsáveis pelas tarefas de ligar o computador, marcar a meteorologia no mapa do tempo e mudar o dia da semana no calendário. Durante o período de observação, o par pedagógico em coordenação com a professora cooperante, identificou a necessidade que os alunos evidenciaram face ao aumento do número de tarefas/ responsabilidades semanais, proporcionando-se assim um momento de assembleia de turma, com a finalidade de decidir uma nova responsabilidade semanal que, posteriormente foi acrescentada ao quadro das responsabilidades – neste momento, a maioria da turma considerou pertinente e necessário existir um aluno que, semanalmente, estivesse responsável por ajudar a professora em tarefas como: distribuir fichas, cadernos, livros; ir buscar fotocópias; entre outras que fossem surgindo. No seguimento deste momento, cada aluno construiu um crachá de identificação



pessoal, onde teve a liberdade de o ilustrar como preferisse – neste crachá foi colado velcro para que quando um aluno tivesse uma responsabilidade semanal, pudesse colar um símbolo associado à mesma. Ao conferir responsabilidades aos alunos e ao deixar que os próprios identificassem uma necessidade da turma que promovesse um melhor funcionamento do tempo letivo, os alunos desenvolveram competências pessoais no âmbito da autonomia, da tomada de decisões e de relacionamento interpessoal, previstos no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

Relativamente à organização do grupo, observou-se que a docente optava por um trabalho maioritariamente em grande grupo ou individualizado no sentido de proporcionar momentos de partilha de todos para todos, passando também por alguns momentos em que se dava primazia à formação de pares ou pequenos grupos, nunca constituídos por mais do que três ou quatro elementos cada. Para além disso, a docente recorria diariamente a recursos interativos como, manuais interativos, a apresentação de vídeos apelativos e adequados aos interesses da turma, imagens, músicas e quizz's como forma de consolidar ou complementar os momentos de aprendizagem desenvolvidos, tornando-os mais significativos e atrativos. Denotou-se ainda, ao longo do período de observação alguma inovação face à metodologia do ensino tradicional, sendo privilegiada a articulação curricular, a autonomia e independência dos alunos como agentes ativos na construção e desenvolvimento dos seus próprios conhecimentos, a flexibilidade do tempo consequente do respeito pelo ritmo de aprendizagem e das necessidades da turma e ainda, o recorrente recurso à tecnologia enquanto recurso potenciador de uma aprendizagem mais significativa.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática colaborativa entre profissionais de educação, como método de evolução profissional e formação ao longo da vida, revela-se preponderante para o sucesso de uma reforma educativa (Coutinho et. al, 2009). No sentido de contribuir para uma inovação pedagógica, prevê-se que o docente seja

“apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei 241/ 2001 de 30 de agosto). De acordo com Latorre (2003, mencionado por Coutinho et al., 2009), na metodologia investigação-ação (IA), também designada como metodologia do docente investigador, é valorizada a prática e o pensamento sobre a mesma, ou seja, a reflexão, sendo que estes conceitos se revelam indissociáveis, na medida em que através da prática são identificados problemas, incertezas, dúvidas e inquietações que conduzem o investigador à oportunidade e necessidade de reflexão.

Esta metodologia foi utilizada ao longo do período da PES e define-se como um “estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (Elliot, 1993, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360). Por sua vez, Walts (1985, citado por Coutinho et al., 2009), retrata a Investigação-Ação como um processo “em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (p. 360). Atualmente, a Investigação-Ação é perspectivada com base numa problemática identificada, caracterizando-se pela reflexão que o docente faz para a ação, na ação e após a ação, isto é, através do pensamento reflexivo, o docente resolve os problemas e planifica a introdução de melhorias no desenvolvimento de práticas educativas com qualidade (Barros, 2012).

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “a intencionalidade do [docente], que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as suas conceções e valores” (p. 14) implícitas nos objetivos das suas práticas. O docente, enquanto investigador, planeia e avalia o processo educativo, regista e documenta sobre o grupo de crianças que observa - esta avaliação é, por isso, uma avaliação reflexiva na qual as informações recolhidas são a chave para dinamização de práticas adequadas às necessidades e interesses das crianças. Assim, o docente transforma as suas práticas no sentido de as melhorar, sendo que, para isso, deve recorrer a diferentes formas de registo, apropriando-se das mesmas nos momentos de reflexão, planeamento e avaliação.

O ato educativo é um espaço de transformação e desenvolvimento profissional que se situa entre o que é real e o que é ideal, sendo ele movido pela expectativa evolutiva de alcançar uma educação melhor (Jiménez Raya et al., 2007, mencionado por Vieira, 2011). Assim, a reflexão, como elemento

estruturante da metodologia em análise, surge como um método de investigação utilizado ao longo de todo o período da prática educativa supervisionada. O desenvolvimento desta metodologia caracterizou-se pelo seu caráter qualitativo, descritivo e interpretativo, com a finalidade de melhorar as práticas educativas no contexto (La Torre, 2003). Procurou-se estabelecer a articulação entre a teoria e a prática no sentido de garantir a “elaboração de um saber profissional a partir da investigação sobre a prática” (Lopes da Silva, 2013, p. 285), isto é, questionando a teoria no contexto prático e questionando a prática num contexto teórico, interligando-as significativamente.

Durante o processo de investigação, analisou-se sistematicamente a prática educativa de forma a contribuir, não só para a “resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360). De forma a enriquecer o processo de formação e emancipação pessoal e profissional da mestrandia, deu-se resposta a cada uma das etapas cíclicas previstas na metodologia de investigação-ação, sendo elas: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, recorrendo-se à utilização dos instrumentos adequados a cada um destes momentos.

Considerando-se a observação como uma etapa fundamentalmente direcionada para a recolha de informações relativamente ao contexto e aos diferentes agentes educativos, importa mencionar que, ao longo de estágio, se privilegiou a observação participante, uma vez que “um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo” (Mónico, Alferes, Castro, & Pereira, 2017, p. 728), recorrendo-se para isso a instrumentos de observação: as grelhas de observação e os diários de formação das estagiárias. Estes instrumentos continham registos de conversas informais quer com as crianças, quer com os docentes cooperantes, alguns registos de observações indiretas, transcrições de diálogos e ainda alguns registos fotográficos pertinentes – através do diário de formação procurou-se retratar com o máximo de precisão possível as ocorrências e episódios observados na prática, tendo este um caráter pessoal e reflexivo. O processo de observação é indispensável para a fase seguinte, uma vez que se torna preponderante considerar todas as informações recolhidas no momento de planificar a ação educativa.

No que concerne à fase da planificação, foram utilizados como principais instrumentos duas matrizes distintas de grelhas de planificação, sendo uma

destinada à EPE e outra ao 1.º CEB. A elaboração da planificação semanal, em contexto de EPE, tinha início com um momento de reflexão retrospectiva, no qual se evidenciavam as informações provenientes da observação (necessidades, interesses e de aprendizagens adquiridas). Posteriormente, de acordo com estes dados eram definidos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que se explanavam numa panóplia de atividades assentes nas diferentes decisões pedagógicas, isto é, no enquadramento em áreas e domínios de conteúdo e na organização do ambiente educativo (espaço, materiais, grupo e responsáveis pela dinamização das atividades). Apesar da matriz de planificação utilizada ser constituída pelas dimensões mencionadas, esta era de natureza flexível e sujeita a uma constante reflexão por parte das estagiárias e da educadora cooperante.

Relativamente ao modelo de grelha de planificação utilizado no âmbito do 1.º CEB, tal como na matriz utilizada em EPE, inicialmente era elaborada uma breve contextualização relativamente às evidências observadas nas crianças da turma (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros) e, partindo destas informações, estabeleciam-se os objetivos principais da aula/dia, que se pretendia alcançar através de um conjunto de ações estratégicas, elencando ainda quais os recursos a utilizar e o tempo previsto para cada uma das ações delineadas. Este modelo de planificação incorporava ainda um mapa de articulação de conteúdos, assentes nos diferentes domínios, conhecimentos, capacidades, atitudes e descritores do PASEO, bem como uma grelha de avaliação - através do preenchimento da grelha de avaliação não só era possível perceber o feedback das estratégias/ aula como também se atendia à diversidade, identificando se os alunos tinham efetivamente alcançado os objetivos previamente definidos, de forma a perspetivar estratégias futuras que pudessem vir a alterar possíveis dificuldades sentidas.

A fase da planificação torna-se indissociável da fase seguinte (a ação), sendo que o docente deve conferir um caráter flexível a ambas, de forma a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, adequando sempre as propostas às suas necessidades - por exemplo, no contexto da EPE, quando uma atividade planificada não se realizava, porque foi incorporada uma nova atividade emergente de um interesse de uma criança, a realização dessa atividade podia ser “adiada” se fizesse sentido, caso contrário podia nem sequer chegar a ser dinamizada.

Por fim a fase da reflexão, revela-se transversal a todas as fases anteriormente abordadas na medida em que acontece para, na e sobre a ação. Salienta-se nesta fase a relevância da elaboração de narrativas individuais e colaborativas, como instrumentos utilizados regularmente, e cuja principal finalidade consistia na reflexão acerca de aspetos emergentes do contexto em observação – no caso das narrativas colaborativas, estas visavam promover a reflexão entre o par pedagógico, a professora cooperante e o supervisor institucional de modo a enriquecer e tornar mais significativo o processo de formação. Para além disso também as reuniões/sessões síncronas em díade/tríade, os momentos de orientação tutorial com as supervisoras institucionais e os momentos de reflexão pós-observação em contexto, contribuíram para uma reflexão continuada e mais sustentada ao longo do período da PES – no caso das sessões síncronas, estas desenvolveram-se no seguimento das medidas temporárias e excecionais decretadas pelo Governo, face à situação epidemiológica vivida, e provocaram uma reinvenção do papel docente, das famílias e das próprias crianças.

No decorrer deste período foram delineadas estratégias sobre as quais a díade desenvolveu um olhar crítico sobre a experiência educativa. Estas estratégias encontram-se explanadas no capítulo III do presente relatório e assentam numa didática em movimento, isto é, uma didática (auto)reflexiva que não passa apenas por “quem eu sou neste momento?” mas também por “quem eu quero ser?” (Vieira, 2011)

## **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

A prática educativa supervisionada, enquanto espaço de transformação e desenvolvimento profissional, visa avultar a intencionalidade da ação do agente educativo que implica uma constante “reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 5). Para além disso, também a organização do ambiente educativo deve ser um fator de reflexão por parte do docente, sendo que este integra a organização do grupo, a organização do espaço e a organização do tempo, caracterizados e elencados no capítulo anterior. Assim, no presente capítulo descreve-se e analisa-se as ações desenvolvidas durante o período de interações pedagógicas em contexto de estágio, que se destacou pela valorização constante da reflexividade “como um exercício intencionalmente voltado para a construção de hipóteses de resposta aos desafios do quotidiano profissional” (Ribeiro, 2017, p. 89).

Neste sentido, serão evidenciadas as atividades que se consideraram mais significativas para o desenvolvimento das crianças, analisando a influência da MTP em cada um dos contextos educativos.

### **1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A ação educativa requer a articulação permanente entre a prática e os conhecimentos teóricos e legais, com vista a proporcionar à criança oportunidades de aprendizagem adequadas às suas necessidades e interesses, que potenciem o seu desenvolvimento holístico e uma construção articulada do saber, “em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e

emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Neste sentido, deu-se primazia ao desenvolvimento de estratégias da MTP, tal como referido no capítulo I do presente relatório, adotando uma atitude de observação crítica, ativa e de constante reflexão.

Primeiramente, a fim de identificar quais as necessidades e interesses específicos das crianças, observou-se o ambiente educativo e o grupo em questão, considerando que a observação é um processo privilegiado de recolha de informação, tal como referido anteriormente no capítulo II. Neste sentido, o processo de observação participante constituiu uma das primeiras preocupações do par pedagógico subjacentes ao período da PES, considerando que, “por estar imerso na progressão dos [acontecimentos], espera-se que o observador se encontre numa posição privilegiada para obter conhecimentos aprofundados” (Mónico et al., 2017, p. 730) acerca do contexto em que se insere. No âmbito da recolha de informações, procedeu-se a um registo descritivo e reflexivo acerca das motivações, fragilidades e competências das crianças, emergentes das diversas interações pedagógicas, elencadas essencialmente nos diários de formação pessoais – estes registos revelaram-se cruciais no momento de planificar ações adequadas, sustentadas e orientadas para as evidências identificadas no contexto.

Neste sentido, evidenciou-se a curiosidade manifestada pela maioria das crianças do grupo, em compreender mais aprofundadamente conteúdos relacionados com o Planeta Terra. Este interesse surgiu durante um momento de diálogo em grupo, no qual as crianças mencionaram uma música, apresentada pelo professor de Expressão Musical, designada por “Dona Miraldina”, cuja letra abordava o impacto das ações da sociedade no estado de conservação do planeta Terra. Assim, com a concretização da primeira fase da MTP, através da definição da temática a abordar (O que queremos descobrir?), deu-se início ao desenvolvimento de um projeto, privilegiando-se num momento inicial os conhecimentos prévios das crianças e procedendo-se à elaboração de um mapa concetual acerca das mesmas: “O planeta apareceu de uma explosão!” (B.); “Eu sei como se chama, a explosão foi o Big Bang” (H.); “O nosso planeta roda à volta do sol” (A.M.).

Posteriormente, e em concordância com o mapa concetual elaborado, partiu-se para a segunda fase da MTP, que preconiza a planificação e desenvolvimento do projeto, na qual se deu primazia à tomada de decisões

acerca do que se pretende fazer, de que modo e quem faz o quê. Nesta etapa, teve-se em consideração as sugestões e ideias apresentadas pelas crianças, sendo que a maioria manifestou o interesse de construir o Planeta Terra para a sala de atividades: “Quero fazer a Terra com as cores do nosso planeta” (F.). Para além disso, o grupo deu resposta à questão “Como vamos construir o Planeta?”), apresentando diversas sugestões: “Folhas brancas, amassamos e fazemos uma bola” (L.); “Com as tintas, pintamos de azul e verde” (T.S.); “Pintar o planeta!” (I.); “Com papel, uma rodinha e depois tu recortas” (A.M.); “Nós pintamos de azul e verde e cortamos com papel para ficar redondo” (M.) – de um modo geral, as sugestões das crianças assentaram numa noção bidimensional, pelo que se considerou pertinente recorrer à exploração do globo terrestre existente na sala de atividades, mais concretamente na “Área das Ciências”, com vista a proporcionar um momento de aprendizagem no qual “a organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade [foram] também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da expressão artística” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Uma vez debatidas as sugestões do grupo, e promovendo um ambiente saudável e democrático de aceitação das opiniões e ideias do outro, optou-se por uma construção tridimensional do planeta, que fosse ao encontro das sugestões das crianças, anteriormente elencadas, destacando-se a passagem para a fase da MTP relativa à execução das ações planificadas, na qual se privilegiou o desenvolvimento do processo de pesquisa acerca da temática central do projeto. Para além disso, deu-se primazia à realização de pontos de situação diários nos quais as crianças partilhavam e discutiam novas ideias, no sentido de planificar os momentos posteriores. Assim, emergiu desses momentos de diálogo diários, o interesse em aprofundar a problemática da poluição e qual o seu impacto no planeta Terra. Ao explorarem informações relacionadas com a poluição, enquanto problemática que tem um impacto negativo no meio ambiente do nosso planeta, as crianças identificaram que uma das soluções práticas para a diminuição desse fenómeno era a realização da reciclagem, suprimindo do nosso quotidiano ações negativas como “deitar lixo para o chão” (B.).

Neste sentido, foram planificadas duas atividades, “Vamos limpar o planeta Terra” e “Painel Planeta Saudável vs. Planeta Poluído”, que potenciaram uma



reflexão entre o par pedagógico, a supervisora institucional e a educadora cooperante, num momento posterior à dinamização das mesmas, no dia da observação em contexto. Estas atividades ocorreram em simultâneo e tiveram início com um momento comum, para o qual se recorreu à criação de um avatar representativo da personagem Dona Miraldina, que numa primeira fase, potenciou uma breve ativação dos conhecimentos prévios das crianças - a aplicação de um avatar, numa situação “particular de convite para a aventura, como acontece na Educação Pré-Escolar, estimula para a participação e a envolvimento das crianças, para um ambiente lúdico no qual a criança vivencia novas experiências, estabelece novas relações sociais, e ultrapassa obstáculos” (Quadros-Flores, Marta, & Sá, 2018, p. 66). Assim, ao longo deste momento de interação com as crianças, a Dona Miraldina propôs dois momentos de aprendizagem, que foram dinamizados em simultâneo. Para isso, procedeu-se a uma divisão das crianças em dois pequenos grupos, com vista a garantir a participação de todo o grupo nas duas atividades, sendo que cada uma das estagiárias observadas se responsabilizou por uma das atividades, dinamizadas em espaços físicos diferentes (uma na sala de atividades e outra no espaço exterior).

A atividade “Vamos limpar o Planeta Terra!”, integrou a construção do painel do planeta terra e ecopontos, e foi dinamizada no espaço exterior, considerando que este é um “espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades motoras (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29) – o desenvolvimento desta atividade assentou no interesse demonstrado pelas crianças face à importância da reciclagem, bem como nas dificuldades evidenciadas por parte das crianças, todos os dias na hora do lanche, em realizar a classificação correta dos resíduos pelos respetivos ecopontos.

No momento de preparação do ambiente, foi solicitado às crianças que espalhassem alguns resíduos sobre o papel de cenário que continha o desenho do planeta Terra por elas elaborado, com a finalidade de lhes atribuir um aspeto “semelhante” ao planeta poluído que o avatar lhes tinha apresentado anteriormente – os resíduos utilizados para este efeito foram maioritariamente recolhidos na sala de atividades, provenientes dos lanches que as crianças traziam de casa, pelo que as mesmas facilmente os

identificaram e reconheceram, conferindo um significado prático à atividade da reciclagem como algo a praticar no cotidiano. Assim sendo, o objetivo deste momento incidiu na limpeza do planeta Terra, ajudando e deixando feliz a Dona Miraldina. Para isso, as crianças receberam a indicação de que, para procederem à limpeza do planeta, teriam que separar os resíduos organizando-os de acordo com os ecopontos e respectivas cores. Ao escutarem um sinal sonoro, produzido pela estagiária responsável pela atividade, e previamente combinado com o grupo, as crianças aproximavam-se do planeta poluído e escolhiam um dos resíduos nele dispostos. Em seguida, deslocavam-se até ao ecoponto correspondente, onde colocava o resíduo recolhido – importa mencionar que o modo de deslocamentos e equilíbrio foi variando ao longo da atividade entre saltar a pés juntos, saltar ao pé-coxinho, saltar à tesoura, caminhar e correr. No final, procedeu-se à contagem dos resíduos inseridos em cada um dos ecopontos, promovendo a utilização e apropriação dos termos “mais do que” e “menos do que” para a comparação das quantidades obtidas. Além disso, ao longo desta atividade as crianças puderam desenvolver competências matemáticas como a orientação espacial (“Quantos elementos temos dentro/fora do ecoponto azul?”), bem como a classificação e seriação (separar e organizar os resíduos pelos respetivos ecopontos, tendo em conta um dos seus atributos, neste caso o material de que são feitos). A atividade culminou com grande entusiasmo e sentimento de “missão cumprida”, visto que assim que obtiveram um planeta limpo e saudável, as crianças deitaram-se espontaneamente sobre ele para um momento de confraternização e descontração, no qual se demonstraram sensibilizados face à importância da reciclagem para o bem estar do planeta Terra e, consequentemente, dos seres vivos.

Também a atividade “Painel Planeta Poluído vs. Planeta Saudável” contribuiu para uma maior perceção acerca das atitudes, comportamentos e fatores que contribuem ou não para um planeta saudável. Inicialmente, e tendo em consideração que a grande parte das crianças do grupo revelou um grande interesse pela construção de puzzles, cada criança recebeu um puzzle, que, depois de recortar as respetivas peças, construiu. Após a construção do puzzle, cada criança obteve uma imagem representativa de uma atitude, comportamento ou fator, sendo-lhes dada a orientação de que, se encontrava escondida pela sala de atividades, uma imagem igual à que cada um visualizou

após a construção do seu puzzle. Em seguida, as crianças analisaram as imagens encontradas e propôs-se que classificassem as respectivas atitudes ou comportamentos nelas subjacentes como “Bons” ou “Maus” para o planeta Terra. Na sequência deste momento, o grupo foi construindo simultaneamente um painel com duas colunas “Planeta Saudável Vs. Planeta Poluído”, nas quais cada criança deveria colar corretamente a imagem encontrada, de acordo com a classificação anteriormente realizada. Ao longo desta atividade potenciou-se a transversalidade de saberes, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina, ao alargamento dos conhecimentos acerca do meio natural e físico, ao aumento do vocabulário promovido pelos momentos de diálogo e classificação correta das imagens de acordo com as colunas apresentadas no painel, e ainda à opção de divisão do grupo em pequenos grupos que possibilitou a entajuda e cooperação entre as crianças.

O painel ficou exposto na sala de atividades, sendo este um recurso “representativo dos processos de aprendizagem desenvolvidos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29) e, num momento posterior, as crianças tiveram a oportunidade de dramatizar, através de uma atividade de mímica, as ações representadas nas imagens obtidas. Por sua vez, as peças dos puzzles construídos foram integradas na área das construções, juntamente com os restantes materiais deste tipo, para que as crianças as pudessem manipular sempre que desejassem.

O projeto “Planeta Terra” privilegiou a articulação de saberes, através da inter-relação entre os diferentes conteúdos desenvolvidos ao longo do mesmo. No que concerne à área de formação pessoal e social, no âmbito da educação para os valores, as crianças desenvolveram a capacidade de atribuir valor a comportamentos e atitudes, reconhecendo o modo como os mesmos se concretizam no quotidiano; também a área da expressão e comunicação, potenciou essa transversalidade através dos diferentes domínios que integra; e, subjacente ao tema central do projeto, a área do conhecimento do mundo que promoveu uma abordagem contextualizada e desafiadora, direcionada para a consciência ambiental, na qual a criança foi compreendendo qual “a sua função e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88) no mesmo.

De acordo com as fases da MTP, elencadas no capítulo I e ao longo da descrição e análise das ações desenvolvidas em contexto, no momento em que

as interações pedagógicas foram suspensas face à situação epidemiológica do Novo Coronavírus – Covid-19, este projeto encontrava-se na fase da execução. Ainda assim, já tinham sido debatidas algumas ideias entre as crianças, nos momentos de diálogo em grupo, no sentido de planificar futuras ações no âmbito do mesmo. Desse modo, por sugestão das crianças, o projeto possivelmente iria incidir na variável da Natureza, mais concretamente na importância da preservação das árvores no planeta Terra, enquanto seres vivos essenciais do meio ambiente e da existência humana. Esta possibilidade emergiu das curiosidades das crianças “Como é que as árvores nos fazem respirar?” (H.) “Como é que nascem as árvores?” (A.M.) e “Queremos ver como nascem as flores” (A.M.), bem como de algumas sugestões decorrentes das mesmas: “Podemos construir uma árvore na sala com cartão” (A.M.), “Construir a árvore dos desejos” (F.) e “Semear uma semente que dê maçãs” (I.).

Na sequência da situação epidemiológica vivida, e atendendo à impossibilidade do desenvolvimento presencial do período de estágio, o percurso formativo e os moldes previstos para esta etapa sofreram algumas alterações, tendo em vista a articulação dos objetivos de formação profissional das mestrandas com a adaptação dos mesmos perante um novo paradigma de educação a distância. Assim, propôs-se que as estudantes refletissem, em coadjuvação com as educadoras cooperantes e supervisoras institucionais, acerca das medidas excecionais e temporárias decretadas pelo governo, no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE), bem como relativamente à sua pertinência e adequação à faixa etária em questão. Por conseguinte, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, as aprendizagens passaram a ser “desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas, de acordo com as orientações do Ministério da Educação” (Artigo 2.º). Além disso, foi publicado pelo Ministério da Educação o documento “9 Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa”, que visa apoiar a EPE e o Ensino Básico, através de um conjunto suplementar de recursos educativos, transmitidos nos canais de televisão RTP2 e RTP Memória, respetivamente. O mesmo documento informa que os conteúdos destinados à EPE, transmitidos no canal RTP2, foram “selecionados por áreas de desenvolvimento das OCEPE” sendo que os

mesmos “têm características próprias na sua conceção” que permitiram às escolas a sua integração nos seus Planos de Ensino a Distância.

O agrupamento de escolas onde se inseria o contexto de estágio estabeleceu que, na valência da EPE, devia ser mantido o contacto direto e regular com as crianças, recorrendo à utilização do meio tecnológico mais conveniente a todos os intervenientes, sendo que os recursos educativos proporcionados pelo Ministério da Educação (transmissão da RTP2) se consideraram complementares a estes momentos. As sessões síncronas com as crianças ocorriam uma vez por semana e tinham a duração máxima de 30 minutos, optando-se por dividir o grupo em dois pequenos grupos, de modo a facilitar a comunicação entre todos e a dar resposta às diferentes disponibilidades dos encarregados de educação. Importa salientar que se considerou preponderante garantir que o contacto entre a educadora e estagiárias com as famílias fosse frequente, permitindo a reflexão sistemática e continuada acerca do estado emocional das crianças, dos progressos e das necessidades que as mesmas foram evidenciado ao longo deste período. No entanto, importa mencionar que nem todas as crianças, por motivos diversos, participaram nas sessões síncronas, pelo que se procurou garantir um contacto mais individualizado, no sentido de essas crianças continuarem a sentir a presença do educador de infância, bem como alguma segurança e bem estar provenientes deste apoio e preocupação.

Uma das estratégias adotadas pela educadora cooperante neste registo de educação a distância, para além das sessões síncronas, foi o envio regular de propostas educativas para as crianças/famílias, de carácter facultativo, que recorriam geralmente ao uso de materiais e recursos disponíveis no ambiente doméstico – Esta estratégia potenciou um foco de reflexão em torno da seguinte questão: De que forma poderá o educador de infância propôr atividades sem que a casa das crianças se torne no jardim-de-infância e sem que as famílias tenham que desempenhar o papel docente?

A impossibilidade de estabelecer interações pedagógicas presenciais com as crianças foi logo o primeiro desafio e desvantagem deste registo, aos quais o educador de infância teve que se reinventar no momento em que planificou uma determinada proposta de atividade. À distância, torna-se inconcebível perceber totalmente quais as motivações e necessidades das crianças e, por isso, a ação docente revelou-se mais complexa no que diz respeito à adequação

das suas propostas a todas e cada uma das crianças do grupo. Neste sentido, foi através dos diálogos estabelecidos nas sessões síncronas, e das evidências que as famílias foram recolhendo relativamente às necessidades e interesses específicos, que foram organizadas as planificações e reflexões em torno da ação educativa. Ainda assim, são várias as possibilidades de envolvimento da criança nas propostas que recebe e, tal como num contexto presencial, o seu ritmo e a sua vontade devem ser respeitados, cabendo ao educador de infância sensibilizar os pais face a estas possibilidades. Ou seja, se uma criança rejeitar por algum motivo as atividades propostas, isso não deve constituir um fator de preocupação ou receio para as famílias, pelo contrário, a criança deve ser respeitada e deve ter a oportunidade de exprimir como se sente e quais as suas preferências, curiosidades, interesses e vontades.

Ao longo das sessões de contacto virtual com o grupo e respetivas famílias, foi ainda possível observar alguns medos e receios por parte das mesmas relativamente ao futuro, mais concretamente no que diz respeito à transição educativa da maioria das crianças, com a entrada na escolaridade obrigatória. De acordo com Ribeiro et al. (2018), esta transição deve “constituir uma oportunidade de crescimento em ambiente securizante” (p. 325), pelo que se considerou que a principal preocupação durante este período devia incidir na promoção do bem estar emocional da criança e na consciencialização dos pais, relativamente à EPE e às orientações previstas para este nível educativo – a EPE não é um espaço de escolarização e as crianças não tem que ingressar no 1.º ciclo a saber ler, escrever ou fazer cálculos. Assim, tornou-se essencial refletir com os pais qual o tipo de competências importantes para o desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, considerando-se que esta pode ter sido uma oportunidade de as famílias adquirirem uma maior perceção de que as crianças aprendem muito a brincar e que o brincar é, efetivamente, o ofício da primeira infância. Posteriormente, procurou-se fomentar nas famílias a importância de proporcionar às crianças experiências que surgissem espontaneamente das suas brincadeiras através, por exemplo, da problematização de uma situação que a criança está a criar, recriar ou explorar - não descurando que estas experiências à distância, mediadas pelos pais, deviam assentar essencialmente numa componente lúdica, combatendo assim as possibilidades de escolarização precoce.

O registo de educação a distância pode, neste sentido, ter promovido a valorização do trabalho docente uma vez que, de um modo geral ao longo deste período de tempo, foi possível observar um maior reconhecimento e envolvimento por parte das famílias face à profissão do educador de infância. Salienta-se que após este período de transformação e adaptação das práticas educativas, a profissão docente possa ser mais valorizada pelas famílias e que a dinâmica de cooperação entre a criança, a família e a instituição de educação pré-escolar, que se espera que exista sempre, seja reforçada e fortalecida. Posto isto, perante os obstáculos impostos pela distância, os encarregados de educação podem ter-se tornado mais recetivos às propostas que os educadores apresentam sendo que, efetivamente, procuram com mais frequência as competências científicas e profissionais do educador de infância - este reconhecimento começa quando o educador, em diálogo com as famílias, reflete qual a intencionalidade de determinada atividade explanando as potencialidades da mesma, do ponto de vista pedagógico.

Relativamente à reflexão individual e em tríade, e tendo em consideração que um dos seus objetivos assentava na análise da programação e dos conteúdos do canal televisivo RTP2 (Programa Zig-Zag), deu-se primazia à partilha das opiniões das crianças e respetivas famílias ao longo das sessões síncronas face à pertinência e adequação dos mesmos.

À primeira vista, a programação diária do “Zig-Zag” dividia-se em seis momentos, sendo eles: “Acordar” (das 7h às 9h); “Aprender” (das 9h às 13h); “Rir” (das 13h às 14h); “Brincar” (das 17h às 19h); “Serenar” (das 19h às 20h); e “Imaginar” (das 20h às 20:30h) – o que levou a uma análise reflexiva em torno da seguinte questão: será necessário que uma criança em idade pré-escolar tenha um horário estabelecido e limitado para rir, brincar, aprender e imaginar? Para além disso, em diálogo com as crianças, rapidamente se percebeu que os conteúdos televisivos que foram transmitidos durante o período epidemiológico, não passaram de uma repetição dos que já tinham sido vistos, antes do início do 3.º período do calendário escolar, o que os torna menos interessantes do que o esperado – “O H. já viu a programação que está a passar na RTP2, então não se interessa muito. Prefere estar com um livro e aprender através de outras atividades (Encarregado de Educação do H.) – a criança H., por exemplo, partilhou que considerava mais divertido explorar

livros do seu interesse com a mãe, assistir a outros canais televisivos ou ouvir histórias antes de ir dormir.

Todos os dias, às 9h da manhã, começava o tempo “Aprende”, e se os títulos que compunham o horário não eram adequados à faixa etária em questão, também o genérico que dava abertura a esta programação não ficava atrás. A utilização de termos e expressões como “professora”, “abrir o caderno”, “escrever o sumário”, e “vamos para a escola” eram uma constante na letra da canção, o que escolarizava totalmente a EPE e contrariava toda a organização do ambiente educativo da sala de atividades a que as crianças estavam habituadas. Este “bloco” do horário começava com o “Rodrigo”, um ator, que apresentava todos os dias um desafio diferente, designado por “Desafio #ficoemcasa, o que potenciou a questão: Porque não um profissional da área a apresentar o desafio? - não descurando a sugestão final que o “Rodrigo” fazia às crianças, para que enviassem fotografias do resultado do desafio, sendo desvalorizado o processo e observado apenas o “produto final”. Não obstante, considera-se relevante e positivo o facto de, na maioria dos desafios, serem necessários essencialmente objetos ou materiais normalmente existentes em casa, possibilitando e fomentando a reutilização e aproveitamento de recursos e promovendo a imaginação e criatividade das crianças em casa. Este momento, bem o que se apresenta em seguida, aconteciam todos os dias, variando apenas as propostas de desafios/atividades. Também estes eram “novidade” para as crianças que já tinham por hábito acompanhar o canal televisivo, isto é, foram criados para esta nova oferta educativa.

Seguidamente, começava o momento “Mexe o Esqueleto”, no qual eram apresentados docentes de diversas modalidades de desporto - entre elas karaté, dança e ginástica - que propunham às crianças alguns exercícios característicos das mesmas. Observou-se que este era um dos momentos com mais impacto nas crianças do grupo e também um dos mais adequados da programação, sendo ele dinamizado por um profissional que criava uma relação natural de proximidade com as crianças através da demonstração de movimentos ou coreografias atrativas para as mesmas – “A expressão motora, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas”, sendo também “um espaço privilegiado de brincar “ (Lopes da Silva et al., 2016, p. 48). Ainda assim, não sendo este



momento de forma alguma articulado com os restantes, acabava por perder algum sentido e, por isso, carecia de intencionalidade pedagógica.

Após o momento “Mexe o Esqueleto”, o horário semanal ia variando atendendo a uma divisão dos conteúdos (todos eles em formato de desenhos animados) por áreas de conteúdo e idades às quais se adequavam. Desses blocos, e em torno das reflexões individuais e em tríade, destaca-se o tempo da “Filosofia”, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Este tempo intitulava-se de “A Grande descoberta” e o tema principal foi o brincar, apresentado às crianças através de um vídeo animado que iniciou com a pergunta “O que é brincar?”. Ao longo do vídeo foram abordadas algumas questões, tais como: as diferentes formas que existem de brincar, nomeadamente o brincar utilizando a imaginação, “Qual a diferença entre trabalhar e brincar?”; “Brincar é o que se faz porque se quer, trabalhar é o que se faz porque tem que ser, então, se brincar é tão bom, porque não podemos brincar a toda a hora?”; e terminou com a questão “O que é que tu achas?”. Começando pelos aspetos positivos, considera-se construtivo este tipo de questões em aberto que podem orientar a criança, juntamente com a sua família, a um diálogo de troca de ideias interessantes e riquíssimas do ponto de vista da construção do pensamento crítico e da área da formação pessoal e social. No entanto, há termos certamente mais adequados para abordar a questão primordial desta problemática – porque não substituir o termo trabalho pelo termo responsabilidades ou deveres? Será o trabalho uma coisa má que tira tempo de brincadeira às crianças? Será o trabalho, nesta faixa etária, algo que “tem que ser feito” com obrigatoriedade e que não pode ser feito através de brincadeiras ou atividades lúdicas? Será que as crianças não podem efetivamente levar o dia a dia a brincar e em simultâneo construir inúmeras aprendizagens através dessas brincadeiras? Afinal, que tipo de “trabalho” se espera de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, se não serem agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento?

No seguimento desta ideia, refere-se que, numa das oportunidades de contacto direto com as crianças, a criança A. partilhou com os amigos que durante os últimos dias “brincou muito” ao qual a educadora cooperante questionou quais as brincadeiras que tinha vivenciado. O A. enumerou (enquanto mostrava aos amigos algumas das produções que tinha elaborado): “Fiz a árvore, o planeta e fiz a história do coelhinho” motivando e incentivando

as restantes crianças e famílias a realizar as atividades propostas pela educadora cooperante de forma lúdica e divertida.

Entre tantos outros tempos e conteúdos proporcionados ao longo da semana, destaca-se ainda a falta de sequencialidade e continuidade entre si - durante uma manhã, a programação abordava mais de 10 áreas diferentes não existindo qualquer ligação entre si, ou seja, tão rápido a criança assistia, por exemplo, a uma curta-metragem sobre a profissão “ser cabeleireiro”, como passado uns minutos já estava a ver um documentário sobre o nascimento dos pandas. Tudo isto resultou numa programação confusa e pouco estruturada que originou desinteresse e pouca eficácia no que diz respeito ao desenvolvimento da criança e à construção de novas aprendizagens de forma significativa e intencional.

A maioria dos encarregados de educação das crianças do contexto de estágio exprimiu a mesma opinião face ao conteúdo televisivo em questão, tecendo algumas observações como: “No caso da A.M. não é eficaz! Gosta mais de assistir à telescola na RTP Memória do 1.º e do 2.º ano e penso que o facto de ser um professor a gerir e a dinamizar faz toda a diferença. No zig-zag a relação de proximidade com as crianças é pouca e ela sente que está a ver o canal Panda ou qualquer outro canal com desenhos animados” (Encarregado de Educação da A.M.); “Não gosta e diz que é para bebés. Prefere outro tipo de atividades do que estar à frente da televisão” (Encarregado de Educação do D.S.); “Eu costumo insistir para ele ver de manhã, mas ele não se interessa muito. O que tem mais interesse para ele é o inglês, talvez por ser mais desafiante, ele gosta de estar a repetir as palavras que vai aprendendo” (Encarregado de Educação do T.F.). O facto de estas crianças preferirem assistir à telescola conduz a um pensamento crítico acerca dos seguintes parâmetros: a diferença entre ter um mediador a propor a dinamização de atividades, que cria uma relação de proximidade com a criança falando diretamente para ela, ou assistir a um desenho animado repetido que não interage minimamente com a mesma; é fundamental que a criança se sinta desafiada e ativa através da provocação para novas descobertas e aprendizagens para que se mantenha motivada e interessada; e, a infantilização dos conteúdos pode não ser o meio mais eficaz para manter a criança envolvida num determinado assunto. Por esse motivo, a criança A. afirmou que todos os dias de manhã vê o zig-zag, no entanto quando

questionada acerca do que se lembra de ver, apenas menciona a atividade do desafio #ficomcasa, sendo este um dos escassos momentos em que se observa alguma interação com a criança e que a faz sentir-se efetivamente ativa – “Vejo o Rodrigo e fazemos atividades. Todos os dias, eu vejo todas as manhãs” (A.). Por outro lado, considera-se preocupante a insistente vontade de escolarizar a EPE, manifestada pelos encarregados de educação ao evidenciarem que as crianças assistem à telescola por ser mais desafiante e complexo – “O M. não está interessado na programação do zig-zag. Prefere assistir à RTP memória e aos conteúdos mais complexos” (Encarregado de Educação do M.). No seguimento desta ideia, conclui-se que perante um novo paradigma de educação a distância, não se pode descurar o desenvolvimento natural e holístico das crianças, que continuaram a ter voz ativa e liberdade para fazerem as suas escolhas e descobertas, explorá-las e partilhá-las, recebendo toda a atenção que merecem, tal como aconteceria numa situação de rotina normal e presencial no jardim de infância.

Em suma, através da postura reflexiva e crítica que as mestrandas adotaram ao longo da última etapa (não presencial) da PES, foi possível concluir que a tecnologia, está longe de ser capaz de substituir o papel docente presencial embora, atualmente, seja um excelente recurso que permite, dentro das possibilidades, garantir alguma continuidade, segurança e bem estar dos educadores de infância, das crianças e das famílias. Os educadores não podem esperar que os pais desempenhem em casa o papel docente, nem a casa das crianças é uma substituição do jardim de infância, devendo dar-se primazia ao espaço que a criança precisa e ao equilíbrio emocional da mesma, que nem sempre está estável (“Tenho saudades dos meus amigos todos e hoje só três é que apareceram (S.)”). Também o sentimento de pertença a um grupo se desvaneceu provocando insegurança na criança e daí a preponderância das sessões síncronas e do papel crucial que estes momentos tiveram no conforto e tranquilidade da criança para que, de forma natural, possa ter continuado a ser agente da construção articulada do seu próprio conhecimento, sem pressão ou obrigatoriedades desadequadas ao seu desenvolvimento holístico espontâneo.

As crianças, no fundo, só precisam de tempo e espaço para serem felizes e crescerem e não podemos ser nós, adultos, a tirar-lhes as únicas coisas de que elas precisam, devemos sim acrescentar-lhes algo a tudo isso. Para isso, basta

darmos ferramentas e asas para que tenham oportunidade de partilhar aquilo que pensam e sentem, “adotando o desenvolvimento global como objetivo, o modo lúdico como estratégia e a criatividade como emblema” (Ribeiro, 2002, p. 67).

## 2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com o intuito de enriquecer o percurso de formação inicial docente e promover práticas educativas que garantissem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, também no 1.º CEB se conferiu supremacia ao processo cíclico e sequencial de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, previsto pela metodologia de investigação utilizada - “é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos da prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (Coutinho, 2014, p. 7). Ao longo do percurso experienciado no 1.º CEB, o par pedagógico desenvolveu um trabalho de cooperação com os diversos profissionais educativos, mais concretamente a professora cooperante, a educadora da educação especial e a supervisora institucional, que potenciaram um constante desenvolvimento científico, pessoal e profissional das mestrandas. Deste modo, e considerando que atualmente a educação tradicional não revela capacidade de resposta às exigências e necessidades da sociedade (Quadros-Flores et al., 2018), aplicaram-se e mobilizaram-se os princípios que sustentam o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, no sentido de promover, no período de interações pedagógicas, um ambiente adequado ao contexto educativo observado, sendo eles: “Aprendizagem”; “Inclusão”; “Estabilidade”; “Adaptabilidade e Ousadia”; “Coerência e Flexibilidade”; “Sustentabilidade”; “Base Humanista”; e “Saber” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 11).

A PES, em contexto de 1.º CEB, integrou 220 horas de interações pedagógicas presenciais, para além dos momentos de orientação tutorial e seminários, orientados pela supervisora institucional; das reuniões de reflexão com a professora cooperante, no sentido de integrar as suas orientações nas práticas a desenvolver; e ainda, das reuniões de pós-observação em contexto, desenvolvidas pelo par pedagógico, pela supervisora institucional e pela professora cooperante. Ao longo das duas primeiras semanas presenciais no contexto, colaborou-se nas atividades e observou-se de forma participante a turma e as especificidades de cada um e de todos os alunos, as dinâmicas e metodologias de ensino e aprendizagem privilegiadas pela professora cooperante, bem como a organização do ambiente educativo, no que concerne ao espaço e materiais, ao tempo letivo e às interações proporcionadas - este processo de observação e integração constituiu uma mais valia para o par pedagógico, no sentido de sustentar e fundamentar o momento posterior, relativo à construção de sequências didáticas que dessem resposta e fossem ao encontro das evidências e necessidades previamente identificadas. Neste âmbito, para a elaboração das planificações, foram sempre tidas em consideração as opiniões, ideias e sugestões dos alunos, com vista a garantir o envolvimento pleno e motivação dos mesmos face ao processo de aprendizagem – para isso, privilegiou-se a continuidade do desenvolvimento de competências iniciado na EPE, e a transversalidade, bem como a articulação de saberes.

Neste âmbito, evidencia-se a concretização de uma das primeiras planificações elaboradas – “Alice no Labirinto das Maravilhas” – que partiu da necessidade de consolidação e mobilização de conhecimentos previamente adquiridos e foi dinamizada ao longo da primeira observação da supervisora institucional em contexto. Para a planificação desta sequência didática, o par pedagógico baseou-se numa obra literária, anteriormente explorada no âmbito da aprendizagem da letra E, “Alice no País das Maravilhas” – de acordo com a metodologia de aprendizagem da leitura e da escrita, a professora cooperante recorreu a esta obra literária para criar uma nova história, cuja personagem principal era a “Eva” e foi apresentada como a irmã da “Alice” da referida obra. Esta prática teve como principais objetivos o reconhecimento do grafema “e” minúsculo bem como a identificação escrita do mesmo; a associação do grafema “e” aos diferentes fonemas que pode representar; a compreensão da

relação entre a quantidade e a sua representação simbólica, neste caso, os numerais 1 e 2; a aquisição de consciência e domínio do corpo; o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; o desenvolvimento pessoal e a autonomia; a promoção do trabalho cooperativo e a entreaajuda; e, ainda, a possibilidade de contacto dos alunos com recursos tecnológicos.

Assim, criou-se um jogo didático e interativo, através de um programa de apresentação de slides, que foi dinamizado por um avatar digital, representativo da personagem “Alice” – considera-se que trazer o lúdico ao processo de ensino e aprendizagem é trazer a alegria, além de que o jogo influi no plano moral, estético, cognitivo, emotivo, afetivo e relacional, desenvolvendo laços e afetos positivos e promove aprendizagens de saber-estar consigo e com os outros (Silva & Quadros-Flores, 2014). O avatar veio propor aos alunos que o ajudassem a encontrar o caminho de volta para casa, visto que a personagem se encontrava perdida num labirinto repleto de desafios e problemas por resolver – o convite para a ação envolveu as crianças no processo de aprendizagem, através da criação de um ambiente estimulador da curiosidade, uma vez que esta “prepara o cérebro para aprender, exercita a mente para o novo, ou entender porque algumas coisas aconteceram no passado, buscando novas respostas e indagações” (Bertuncello & Bortoleto, 2017, p.1). Durante a exploração do recurso, os alunos foram estabelecendo contacto com outros avatares que personificaram diversas personagens da história como o Gato, o Chapeleiro Maluco, as Cartas e a Rainha de Copas, cuja função era apresentar as tarefas e motivar os alunos à realização das mesmas. Assim, a utilização do avatar digital como recurso transversal a toda a sequência didática assumiu duas funções distintas: a função de lançar um desafio desencadeador da ação, que levou os alunos à resolução dos problemas, aplicando e mobilizando conhecimentos previamente abordados; e ainda, a função de recurso didático que provocou a motivação e envolvimento necessárias das crianças para uma participação ativa na realização das tarefas (Quadros-Flores et al., 2018).

Paralelamente à exploração do recurso interativo, os alunos iam registando individualmente, num pequeno livro de tarefas, a resolução de cada proposta realizada. Para além disso, à medida que iam progredindo no percurso, um dos alunos, selecionado aleatoriamente e de forma justa através de uma roleta digital, resolvia no quadro interativo a tarefa correspondente à etapa em que

se encontrava – este processo potenciava não só a capacidade de autocorreção dos alunos, como também a envolvimento dos “estudantes no seu processo de aprendizagem, [o que] torna as aprendizagens mais significativas e conduz à construção das aprendizagens de modo ativo” (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019). Por conseguinte, esta aula potenciou o trabalho cooperativo entre os alunos, fomentando o desenvolvimento pessoal e da autonomia dos mesmos na realização das tarefas, bem como o pensamento crítico e criativo. Para além disso, potenciou-se a articulação curricular com a integração e consequente mobilização de conteúdos de áreas curriculares distintas de forma articulada e contextualizada, na medida em que ao longo das propostas se procurou responder aos seguintes objetivos: identificar as letras do alfabeto, nas formas maiúscula e minúscula, em resposta ao nome da letra, representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, reconhecer e utilizar as diferentes representações do mesmo número e relacioná-las, exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, compreender as alterações morfológicas que se vão operando ao longo das etapas da vida humana, comparando diferentes aspetos, integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.

Durante o período de observação participante, o par pedagógico constatou que um dos interesses globais e primordiais da turma se prendia com o tema “responsabilidades”. Tal como explanado no capítulo II do presente relatório, observou-se, aquando do início da PES, que os alunos já tinham responsabilidades semanais atribuídas, nomeadamente a atualização diária do calendário, a alteração do estado do tempo meteorológico e a tarefa de ligar o computador, cuja seleção ocorria no início de cada semana, à segunda-feira de manhã. No entanto, identificou-se que o método de seleção utilizado não estava a ser totalmente eficaz, chegando a gerar ambientes de conflito entre os alunos quando algum deles se esquecia de executar a sua tarefa ou até mesmo quando se perdia a perceção de quem já tinha sido selecionado nas semanas anteriores ou não, pelo que os alunos sentiam que este não estava a ser um processo justo e democrático. A diáde optou por incidir no conflito identificado, como mote de planificação de ações futuras. Assim, propôs-se à turma a elaboração do “Quadro das Responsabilidades”, como instrumento regulador da convivência em grupo, que consistia numa tabela de dupla

entrada com duas colunas: a coluna dos nomes dos alunos e a coluna onde se identificava as respectivas responsabilidades de cada um deles. Para além da elaboração deste instrumento, procurou-se integrar como estratégia de seleção dos alunos, uma das sugestões por eles dada relativamente à utilização da roleta virtual interativa, sempre que se considerasse pertinente e necessária. Neste sentido, promoveu-se um ambiente de ensino e aprendizagem que foi ao encontro dos interesses e necessidades emergentes da observação atenta do contexto educativo em questão. Para além disso, e com vista a colmatar os conflitos anteriormente identificados, cada aluno construiu um crachá individual de identificação pessoal, no qual colava uma imagem representativa das funções que lhe iam sendo atribuídas.

Atendendo às várias solicitações por parte das crianças, face à inclusão de novas responsabilidades no quadro, proporcionou-se posteriormente um momento de assembleia de turma, no qual foi debatida a origem desta necessidade, com a finalidade de compreender e tomar uma decisão relativamente à pertinência deste acréscimo. Deste momento recolheram-se inúmeras sugestões de possíveis novas funções, das quais, após uma votação, se decidiu que seria essencial a seleção de um aluno que, semanalmente, fosse responsável por auxiliar a professora em tarefas diversas - distribuição dos cadernos diários, ou de recursos em formato de papel, por exemplo – dando-se primazia à criação de espaços “de debate, de articulação de ideias, de interajuda, de organização do tempo e do espaço, de responsabilização e, neste sentido, um espaço de aprendizagem da cidadania” e desenvolvimento pessoal (Bramão, Gonçalves, & Medeiros, 2006, p. 25). Para além disso, e de acordo com o envolvimento e entusiasmo permanentes dos alunos relativamente à criação de uma rotina assente na atribuição de responsabilidades, dinamizou-se uma “Caça ao Tesouro” de QR Codes, no âmbito da aprendizagem da letra “t”, que potenciou um momento desafiador e inovador de novas descobertas e aprendizagens.

Esta atividade desenvolveu-se fora da sala de aula e passou pelos diferentes espaços comuns existentes na instituição, nomeadamente, pelo salão polivalente, pelo espaço exterior, pela sala dos professores, pelas salas de atividades da EPE e pela cantina. Primeiramente, procedeu-se a uma divisão da turma em dois pequenos grupos, desafiando-os a partir em busca de novas pistas e códigos que os conduziria à descoberta do tesouro – efetivamente foi



criado um ambiente de competição saudável entre os grupos, na medida em que ambos queriam chegar ao final no menor tempo possível, privilegiando-se “o uso de mecânicas, estética e pensamentos dos jogos para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (Fardo, 2013, p. 63). O tesouro consistia num baú repleto de objetos, cujos nomes iniciavam pela letra “t”, sendo que um deles se tratava de uma tartaruga – assim sendo, a presença da tartaruga na turma, desencadeou a criação de uma nova responsabilidade, a responsabilidade de alimentar a “Tatu”.

O novo animal de estimação da turma despoletou curiosidade na maioria dos alunos, que manifestaram interesse em aprofundar os seus conhecimentos relativamente a este ser vivo. Assim, realizaram autonomamente pequenas pesquisas, com vista a descobrir novas informações acerca das tartarugas, que mais tarde partilharam com a restante turma. Durante o momento de partilha de ideias, um dos alunos levantou a questão: “Eu descobri que as tartarugas no inverno hibernam. O que é que isso significa?” (G.M.), que consecutivamente potenciou uma nova linha de ação sobre a qual a díade incidiu. Neste contexto, optou-se por explorar a obra “A Tartaruga que queria dormir” de Roberto Aliaga, que explica o fenómeno questionado, de uma forma adequada à faixa etária em questão, cativando a atenção dos alunos e integrando-os no processo de ensino e aprendizagem. Numa primeira fase dinamizou-se um momento de leitura paratextual, apresentando aos alunos os elementos fundamentais da obra como o autor, a editora, o título e a capa e contracapa que identificam o texto – esta é uma forma de tornar o conteúdo mais flexível, pois materializa-se em texto, no livro, e torna-se acessível à leitura, sendo que para Chartier (2002) as formas que permitem a leitura, a audição ou a visão participam de forma articulada na construção de significados.

Outra curiosidade partilhada, prendeu-se com o impacto negativo que a poluição, mais concretamente os plásticos, têm na vida dos animais marinhos, especificamente das tartarugas: “os plásticos estão a chegar aos oceanos” (H.A.). Dada a definição do problema, que reside no impacto negativo do plástico na vida das tartarugas, concretizou-se nesta fase a primeira etapa da MTP, partindo-se assim para o desenvolvimento do projeto “Planeta de Plástico”. Os objetivos primordiais deste projeto assentaram na tomada de consciência dos malefícios do plástico não só na vida dos animais marinhos, como também do planeta Terra, com vista a fomentar nos alunos uma atitude

positiva face ao problema, olhando critica e reflexivamente para si e para o contexto em que vivem. Posteriormente, na segunda fase da MTP, destinada à planificação e desenvolvimento do projeto, subdividiu-se o mesmo em 3 momentos distintos, que decorreram de forma sequencial e contextualizada, com as seguintes finalidades: primeira etapa - perceber a existência do plástico na vida marinha e, neste sentido, olhar a existência de plásticos no mar; segunda etapa – perceber a existência de plásticos na sua vida e, neste sentido, atender à quantidade de plásticos diários nas lancheiras; terceira e última etapa – perceber o contributo de cada um na mudança de comportamentos e atitudes e, neste sentido, perceber como evitar o plástico no quotidiano, conhecendo e criando alternativas ao uso do mesmo.

Mais se acrescenta que o desenvolvimento deste projeto teve por base a abordagem “Deles para eles” que, segundo os autores ocorre “quando os processos se tornam produtos e de novo processos” e perspectiva o aluno como motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem, tornando-o simultaneamente produtor e consumidor direto das suas concretizações. Evidencia-se ainda que este processo promove a participação dos alunos no processo de aprendizagem, fomentando o envolvimento da afetividade e emoção na construção de aprendizagens, o que as torna mais significativas. Assim, esta abordagem “ativa os conhecimentos determinantes na construção de novos saberes e articula-os de forma natural; promove esforços pessoais e de grupo na conquista de melhores resultados, é inclusivo; cria emoção no processo de aprendizagem, já que gera envolvimento, reconhecimento de si e dos outros” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 889), pelo que se deu primazia, numa fase inicial, a uma breve ativação dos conhecimentos prévios dos alunos através da atividade “O que há no fundo do mar?”.

Na dinamização desta atividade organizou-se os alunos em pares e cada grupo representou, num suporte de papel A3, os elementos que considerava que faziam parte da constituição do fundo do mar. Ao longo da realização desta proposta foi conferida total liberdade quanto à forma de expressão de cada grupo, promovendo-se a gestão e negociação entre os alunos relativamente à elaboração e organização das suas produções artísticas, o que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e da autonomia, no âmbito da aceitação das opiniões dos outros e a criatividade e sentido estético dos

mesmos. No momento de apresentação dos resultados à turma, desde logo se concluiu que nenhum dos grupos integrou resíduos poluentes nas representações da vida marinha, demonstrando apenas breves noções acerca da sua presença “na areia da praia” (M.F.) – este momento permitiu aos alunos comunicarem e verbalizarem as suas ideias, através da descrição das produções elaboradas, partilhando-as num ambiente onde se potenciou a troca de perguntas e respostas entre si. Não obstante, os alunos demonstraram que as suas conceções acerca desta problemática não estavam claras, revelando algumas inquietações e a necessidade de compreender melhor e adquirir uma maior perceção face à situação atual da vida marinha.

Assim, e com a finalidade de responder à primeira etapa planeada – perceber a existência do plástico na vida marinha e olhar a sua existência no mar - procedeu-se à visualização de um vídeo que retratou o estado atual da vida marinha, no qual efetivamente se observou a presença de bastantes resíduos que consequentemente têm um impacto forte e negativo na vida das espécies – após a visualização do vídeo, os alunos rapidamente se aperceberam que a realidade por eles idealizada não correspondia ao cenário real e atual do fundo do mar. Com base neste momento, o par pedagógico questionou a turma de que forma(s) poderiam ajudar as tartarugas e outros animais marinhos a combater esta problemática, do qual surgiram respostas como “podemos trazer menos plásticos para a escola” (R.A.) e “quando formos à praia, não podemos deitar lixo para a areia” (M.F.).

Neste sentido, recorreu-se à criação de um avatar, em personificação de um peixe, que interagiu com a turma, solicitando-lhes ajuda através de um pedido – mais uma vez se verificou o impacto positivo da criação e utilização de avatares em contexto de sala de aula, com vista a fomentar nos alunos uma atitude de “predisposição para a tarefa, entusiasmo, empenho e motivação” (Quadros-Flores, Marta, & Sá, 2018, p. 72). O peixe alertou a turma face à necessidade emergente de reduzir e reutilizar os plásticos utilizados no seu quotidiano, propondo que cada aluno desse uma nova vida a desperdícios de plástico por eles recolhidos - nesta fase optou-se por estimular o envolvimento da família no projeto em desenvolvimento, uma vez que a mudança de atitude das crianças é indissociável dos hábitos, atitudes e comportamentos promovidos no ambiente familiar. Assim, cada aluno, juntamente com os encarregados de educação, recolheu desperdícios de plástico e procedeu a um

trabalho de pesquisa de ideias de objetos, que poderiam recriar com os mesmos, selecionando uma delas para concretizar um projeto individual no âmbito da reutilização do plástico. Para isso, solicitou-se que cada aluno e respectiva família reunisse os materiais necessários para a sua construção, previamente selecionada no momento de pesquisa. Estas construções atribuíram aos alunos a responsabilidade e a possibilidade de tomarem decisões e fazerem escolhas em prol do seu próprio projeto individual, sendo que, para além disso, se pretendeu fomentar uma aprendizagem baseada na resolução de problemas, de forma colaborativa e individual, suscitando curiosidade e vontade de mudança de atitude através da criatividade e capacidade de saber-fazer, desenvolvendo assim “conhecimento processual e competências que os cidadãos têm de mobilizar quando enfrentam problemas do dia a dia” (Martins & Veiga, 1999 citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 132). A maioria dos alunos da turma aderiu com entusiasmo a esta proposta, sendo que levaram para a escola várias ideias e materiais recolhidos, no sentido de os partilhar com aqueles que pudessem não ter tido oportunidade de o fazer - destas partilhas surgiram inúmeras ideias que resultaram das opções e escolhas individuais de cada um dos alunos, revelando alguns dos seus gostos e preferências pessoais.

Embora de um modo geral esta proposta tenha sido dinamizada com sucesso, importa referir que nem tudo correu exatamente como planeado, e ainda o modo como o par pedagógico contornou determinadas situações imprevistas. Salienta-se o primeiro dia de construções dos projetos em sala de aula, nomeadamente a situação concreta dos alunos que se esqueceram ou que por algum motivo não realizaram as pesquisas solicitadas e a consequente recolha dos resíduos e materiais necessários. Perante estas situações, a diáde optou por propor que esses alunos auxiliassem os restantes, dando-lhes a oportunidade de escolher o projeto ou ideia com a qual mais se identificassem ou com quem gostariam de trabalhar – os alunos reagiram com entusiasmo à sugestão dada e, em dois desses casos, esta situação despoletou a vontade de no dia seguinte começar a desenvolver a sua própria ideia, à semelhança da maioria dos colegas. Esta atividade teve a duração de três dias consecutivos e os resultados obtidos foram muito satisfatórios e do agrado dos alunos. As construções ficaram expostas na sala de aula e constatou-se que as crianças as observavam e relevavam orgulhosamente com bastante regularidade.

Paralelamente ao desenvolvimento dos projetos individuais e pessoais dos alunos, foi desenvolvida pela professora cooperante uma atividade, no âmbito da promoção de hábitos alimentares saudáveis, designada por “Lancheira Saudável”. Esta iniciativa tinha como objetivo basilar a consciencialização da turma face à importância da escolha de opções saudáveis para garantir uma alimentação completa e equilibrada. Posto isto, o par pedagógico considerou pertinente dar continuidade à dinâmica já conhecida pelos alunos, relativamente ao preenchimento de uma tabela de registo diário dos lanches trazidos para a escola. Assim, decidiu-se acrescentar mais uma coluna a esta grelha, na qual os alunos passaram a registar também a quantidade de desperdícios plásticos resultantes das suas opções alimentares, na hora do lanche. Ao realizarem este registo, os alunos foram adquirindo progressivamente consciência da importância de reduzir o consumo de plástico no quotidiano, começando a repensar as suas escolhas alimentares, atendendo não só ao alimento em si, como também às embalagens e recipientes nos quais eram adquiridos. O desejo evidente de quererem diminuir o consumo e o uso do plástico no quotidiano resultou num processo de consciencialização e transformação de atitudes, hábitos e comportamentos de uma forma natural e significativa – “Já pedi à minha mãe para começar a trazer o pão embrulhado num guardanapo em vez de bolachas num pacote de plástico” (B.). Aquando do término destas duas iniciativas (projetos individuais e registo da quantidade de desperdícios plásticos presentes nos lanches diários), deu-se por concluída a segunda finalidade do projeto, anteriormente mencionada – perceber a existência de plásticos na sua vida e, neste sentido, olhar para a quantidade de plásticos diários nas lancheiras.

O início da terceira e última etapa torna-se indissociável da anterior e teve como principal objetivo dar a conhecer alternativas ou fomentar a criação de alternativas ao uso do plástico no quotidiano, considerando que a mudança de atitudes e comportamentos de cada um de nós, irá repercutir um impacto positivo na diminuição e possível eliminação do consumo excessivo de plástico. A sequência didática planificada em torno da última fase do projeto iniciou-se com um momento calmo e que remeteu os alunos para um fundo do mar saudável e tranquilo.

À entrada da sala de aula, que estava previamente preparada com um ambiente calmo, cujos sons os remetiam para o fundo do mar, os alunos foram

presenteados com a projeção de um vídeo, criado pelo par pedagógico, que projetava a compilação de registos fotográficos das produções artísticas elaboradas na atividade “O que há no fundo do mar?”, bem como alguns áudios gravados ao longo das apresentações dessas mesmas produções à turma, proporcionando um momento de conexão e articulação entre a etapa inicial e a fase final do projeto - este vídeo também foi criado com vista a representar e comparar as diferenças evidentes entre a realidade marinha atual e a realidade marinha ideal, salientando que para alcançar o cenário inicialmente idealizado, os alunos teriam que transformar, através das suas atitudes e comportamentos, o cenário real e atual.

Ao visualizarem as suas próprias produções e ao ouvirem as suas vozes e conceções, os alunos demonstraram-se surpresos e simultaneamente entusiasmados com o resultado do vídeo apresentado, que terminou com uma nova interação digital do avatar anteriormente mencionado. Desta vez, o peixe alertou a turma relativamente a um animal marítimo, para além da tartaruga, que ao longo do vídeo ficou preso numa embalagem plástica, e por isso, encontrava-se também em perigo face à problemática central de todo o projeto. O avatar desfiou a turma a limpar alguns cenários marítimos, com a finalidade de eliminar todos os resíduos indesejados no fundo do mar, excluindo assim as possíveis ameaças à segurança e bem estar dos animais marinhos.

Deste modo, e uma vez que se pretendia fomentar a articulação curricular entre a temática central do projeto com as TIC e com os conteúdos programáticos no âmbito do português, do estudo do meio e da matemática, construiu-se um percurso didático, através da utilização da ferramenta digital Scratch. Esta ferramenta trata-se de uma linguagem de programação interativa que possibilita a criação de histórias, jogos e animações que atribuem um sentido lúdico, dinâmico e divertido à aprendizagem. Neste sentido, procedeu-se à divisão da turma em grupos de três ou quatro elementos cada, sendo que por cada grupo foi disponibilizado um dispositivo eletrónico tablet, no qual realizaram cinco propostas de tarefas distintas. Para além disso, cada aluno recebeu um pequeno livro de registo individual, onde ia resolvendo as tarefas propostas à medida que o grupo solucionava o desafio apresentado pelo avatar, no recurso interativo disponibilizado – salienta-se ainda que a formação dos grupos foi intencionalmente prevista pelo par

pedagógico, no sentido de garantir heterogeneidade quanto aos diferentes ritmos de aprendizagem dos membros de cada um.

No que concerne ao primeiro desafio, este integrava o desenvolvimento de conteúdos matemáticos, mais concretamente a formação de conjuntos de diferentes elementos que, neste caso, eram resíduos de plástico, e a identificação do respetivo cardinal. Para a realização desta proposta, os alunos organizaram o cenário apresentado no tablet, arrastando cada resíduo para o seu respetivo conjunto (garrafas, sacos e tampas), e posteriormente registaram o resultado obtido no livro de registos fornecido – à medida que iam completando cada um dos conjuntos, contavam a quantidade de elementos do mesmo para descobrirem qual o cardinal de cada um dos conjuntos formados. Seguidamente, o avatar questionou a turma relativamente ao material de que eram feitos os resíduos encontrados nesse cenário, solicitando que apresentassem possíveis alternativas aos mesmos, no sentido de os substituir por materiais mais sustentáveis. Neste sentido elaborou-se uma tabela, na qual se foi organizando as ideias apresentadas ao longo de toda a aula. As alternativas apresentadas pela turma foram: em substituição de garrafas de plástico, utilizar garrafas de vidro ou metal; em substituição das tampas de plástico, recorrer-se a tampas de metal ou cortiça; e para evitar o uso de sacos de plástico, optar-se por sacos de pano ou de papelão – esta tabela constituiu um recurso transversal a toda a sequência didática, pelo que foi sendo preenchida à medida que surgiam novos resíduos ou elementos de plástico nos cenários marítimo, representando um elemento que potenciou o desenvolvimento de competências de organização e tratamento de dados. Os alunos concluíram a primeira tarefa clicando em todos os resíduos encontrados no cenário apresentado, como forma de os fazer desaparecer do fundo do mar.

O segundo desafio incidia no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, pelo que os resíduos inerentes ao cenário apresentado surgiram em forma de palavras. Para identificarem quais os objetos presentes no novo cenário, os alunos tinham que recorrer à leitura das palavras apresentadas no tablet e associá-las respetivamente às imagens presentes no livro de registos - à medida que iam legendando as figuras com as respetivas palavras encontradas no ecrã, os alunos iam clicando nas mesmas como forma de as eliminar do cenário, à semelhança do processo desenvolvido na proposta

anterior. Nesta atividade fomentou-se o gosto pela aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que se potenciou, de uma forma lúdica e divertida, o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos. Em seguida remeteu-se novamente para a tabela anteriormente elaborada, com vista a relembrar os alunos relativamente às alternativas encontradas até ao momento, face aos resíduos de plástico identificados no cenário interativo anterior - neste desafio foi notória a heterogeneidade dos alunos quanto aos diferentes ritmos de aprendizagem e de execução de tarefas, pelo que se integrou no livro de registo uma tarefa extra, que consistia na elaboração de frases que integrassem uma das palavras anteriormente encontradas, no sentido de oferecer aos alunos a possibilidade de complexificar a atividade caso sentissem essa necessidade, desafiando-os e deixando que se desafiassem entre si.

O terceiro desafio desenvolveu-se no âmbito do estudo do meio, mais concretamente, no que concerne ao reconhecimento dos membros da família mais próximos (mãe, pai, avós maternos e avós paternos). Este desafio teve início com uma breve interação do caranguejo, que alertou os alunos para o facto de não ser a única vítima da presença do plástico nos oceanos, mas todas as espécies marinhas que se encontravam ameaçadas pela poluição do seu habitat natural. Assim sendo, foi apresentada à turma uma família de tubarões que, no cenário em que se encontrava, estava em perigo tendo em consideração a impactante presença de palhinhas de plástico à sua volta. A tarefa proposta foi que cada grupo organizasse corretamente a família, de acordo com a árvore genealógica fornecida nos tablets, arrastando os respetivos membros para o local hierárquico correto. Nesta fase, os alunos perceberam que estavam em falta dois membros, pelo que foram convidados a descobrir quais os elementos em falta, que seriam os avós paternos.

Posto isto, cada aluno registou no suporte de papel o resultado obtido, desenhando livremente os avós paternos no respetivo lugar da árvore da família. Em seguida, eliminaram todos os resíduos poluentes identificados no cenário – as palhinhas de plástico. Encontrados novos objetos de plástico, retomou-se a tabela elaborada e, neste caso, os alunos apresentaram como alternativa para este material, o uso de palhinhas de metal ou de papelão. O par pedagógico antecipou que este pudesse ser um objeto mais difícil de idealizar por parte da maioria dos alunos, que pudessem não conhecer a



existência destas alternativas ou não ter tido ainda oportunidade de as manipular, e forneceu algumas palhinhas de metal, que circularam pela turma com a vista a que todos tivessem oportunidade de as sentir, cheirar, e conferir efetivamente a sua existência e praticabilidade no quotidiano.

Em seguida, o quarto desafio, direcionado para o desenvolvimento de conteúdos curriculares matemáticos, remeteu os alunos para a eliminação de novos objetos de plástico, procedendo à realização de adições à medida que iam clicando e, conseqüentemente, removendo os resíduos. O registo das operações era feito de acordo com as orientações fornecidas pelo avatar e integrava representações gráficas (com recurso à moldura do 10) e representações numéricas (exemplo de uma indicação dada ao longo da atividade: “Vamos eliminar três tampinhas vermelhas e quatro tampinhas laranja. Para saberes quantas tampinhas no total já eliminaste, regista o processo na tua folha!”). Este processo repetiu-se até que não restasse nenhum resíduo no cenário marinho. Neste cenário os alunos depararam-se com um novo objeto de plástico, os copos de plástico, para os quais foram convidados a sugerir e encontrar possíveis alternativas. Assim, registou-se na tabela que a alternativa sugerida pela turma, no âmbito da substituição dos copos de plástico, foi o recurso a copos de vidro ou copos de papelão.

Por último, no quinto cenário, evidencia-se a ausência de resíduos poluentes, no sentido de criar um ambiente feliz e seguro para os animais marinhos, uma vez que já tinham sido eliminados todos os objetos poluentes ao longo dos cenários anteriormente percorridos e que a turma já tinha sido capaz de apresentar possíveis alternativas ao uso do plástico no quotidiano. Também este cenário era direcionado ao desenvolvimento de competências matemáticas, no qual os alunos foram desafiados, inicialmente, a completar corretamente as sequencias apresentadas arrastando, para isso, no ecrã do tablet o número de peixes em falta, para que a sequência passasse a estar completa e correta. Assim que alcançado o resultado correto no suporte digital, cada aluno registou no seu livro o que observou no tablet, desenhando os peixes em falta. Ainda neste cenário, encontrava-se também uma tarefa de adição que foi realizada em concordância com os saltos dos peixes representados, sendo que cada grupo deveria completar os espaços em branco com os números em falta, atendendo às parcelas apresentadas em cada salto.

A integração de atividades desta natureza revelou-se benéfica para o desenvolvimento de competências múltiplas, não descurando o facto de que o uso das TIC para a organização e desenvolvimento de processos de aprendizagem de natureza socio construtivista, constitui uma estratégia que promove práticas educativas de qualidade (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2013). Para além disso, evidencia-se o facto de se ter optado pelo trabalho colaborativo no sentido de motivar as crianças com mais dificuldade a ambicionarem alguma evolução, principalmente no que concerne à leitura e à escrita, visto ter sido o ponto de maior discrepância dos níveis de aprendizagem da turma em questão - Tomlinson (2008), defende que “diferenciar o processo de acordo com o nível de preparação do aluno significa adequar a complexidade de uma tarefa ao atual nível de compreensão e competências do aluno” (p. 128).

Também a proximidade com os recursos tecnológicos disponibilizados nesta atividade constituíram um fator chave para a motivação da turma em geral durante a realização das tarefas: “Podemos trabalhar mais vezes com os tablets?” (G.O.); “Vais trazer todos os dias os tablets para jogarmos?” (G.C.), sendo notório o impacto positivo da incorporação das tecnologias sala de aula. Ainda assim, as TIC por si só, não são condição necessária e suficiente para a melhoria da qualidade das práticas educativas, evidenciando-se que para que produza esse efeito, o docente deve promover estratégias pedagógicas ativas, capazes de envolver os alunos em propostas criativas e inovadoras, que potenciem a predisposição e a motivação dos mesmos para a aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2013).

## **METARREFLEXÃO**

Atualmente, considera-se que a função docente se caracteriza pelas componentes científica, teórico-didática e humana-social (cultural), procurando-se no próprio docente e no seu processo pedagógico os sentidos da mudança. Neste processo torna-se preponderante a sistemática articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos teórico-didáticos, através de uma praxis que potencia a ação, reflexão e transformação do sujeito que nela participa, tratando-se de um “processo em que o pensamento humano adquire a verdade objetiva, a partir não [só] da teoria, mas [também] da prática” (Hagemeyer, 2004, p. 72). Para além disso, prevê-se que o profissional de educação adote uma postura reflexiva e crítica, no sentido de melhorar consecutivamente a qualidade das suas práticas educativas e de perspetivar a ação de educar como “um processo promotor de desenvolvimento das potencialidades e aptidões naturais latentes em cada indivíduo” (Ribeiro, 2017, p. 86)

O período da PES assentou na experiência, como centro dos processos de transformação, “numa lógica de (auto)questionamento e emancipação profissional, e colocando a investigação ao serviço da pedagogia, interrogando e reconstruindo o sentido dessa mesma experiência” (Vieira, 2011, p. 9). Assim, através da prática e das interações pedagógicas experienciadas nos dois contextos educativos (EPE e 1.º CEB), foi possível partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do período de formação base (científicos e teórico-didáticos) e articulá-los com novas competências e saberes, que constituíram a transformação e construção de uma personalidade docente mais sustentada e profissional. No seguimento desta ideia, e considerando que a PES se inscreve numa perspetiva da construção colaborativa de saberes profissionais, envolvendo todos os atores do processo de formação inicial (orientadores cooperantes, par de estagiários e supervisoras institucionais), destaca-se um conjunto de competências e capacidades consideradas fulcrais na ação docente de perfil duplo, que foram desenvolvidas e aprofundadas ao longo do período de estágio, sendo elas: o saber, saber ser, saber fazer e saber transformar, numa perspetiva de problematização das exigências da prática profissional e

desenvolvendo simultaneamente competências socioprofissionais e pessoais, no âmbito da formação ao longo da vida.

Desta experiência, destaca-se a pertinência da formação inicial docente incorporar nos seus eixos temáticos a questão da transição educativa, evidenciando essencialmente a excelente oportunidade de vivenciar parte do processo de transição educativa das crianças da instituição cooperante, ainda que o processo de observação se tenha iniciado primeiramente em contexto de 1.º CEB e só posteriormente na valência da EPE, não correspondendo esta ordem ao ciclo natural do desenvolvimento educativo. Não obstante, foram potenciados momentos de reflexão em torno das dimensões que envolvem este processo transitivo, bem como acerca do papel do docente com perfil duplo, enquanto facilitador do mesmo que assume “uma atitude reflexiva e investigativa para responder aos problemas iminentes da transição educativa através de projetos ativos e inclusivos” (Ribeiro et al., 2018, p. 324). O facto de se ter iniciado o período de estágio com a observação de uma turma de 1.º CEB, mais concretamente uma turma que se encontrava no 1.º ano de escolaridade obrigatória, permitiu uma observação direta face a este momento desafiante de integração das crianças num novo contexto, que implica a mudança de companheiros de grupo, a adaptação e o desenvolvimento autónomo e gradual da autonomia, resolução de problemas, concentração e atenção.

Evidenciam-se, por isso, as seguintes dimensões analisadas por Ribeiro et al. (2018): este processo deve ter mais enfoque na criança, dando-lhe voz e oportunidade de exprimir como se sente e quais os seus medos ou receios; devem ser proporcionados e dinamizados projetos de articulação entre níveis educativos, preferencialmente com a participação e envolvimento das famílias; deve ser promovida a continuidade metodológica da pedagogia, que se verificou na prática educativa através da utilização da MTP em ambos os contextos educativos de estágio; e ainda, devem ser criadas pela gestão escolar, oportunidades de projetos articulados que criem alguma relação de proximidade entre os diferentes níveis.

Se por um lado no 1.º Ciclo se observou todo o processo de adaptação ao novo contexto educativo, por sua vez na EPE, e tendo em consideração que o período de observação incidiu na etapa final da maioria das crianças neste nível educativo, sentiu-se as emoções, a ansiedade e os medos que as mesmas

evidenciavam, sendo que este culminar de uma etapa deve ser encarado por todos os intervenientes educativos como algo positivo. Neste sentido, deu-se primazia ao apoio e ao incentivo das crianças face à transição, dando-lhes especial atenção e apresentando-lhes esta etapa como “uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 99). Neste âmbito o papel do docente não se trata de antecipar a etapa seguinte nas suas práticas, mas sim de proporcionar às crianças o desenvolvimento das suas potencialidades, fortalecendo a sua autonomia, autoestima e autoconfiança nas suas competências e capacidades.

Por conseguinte, evidencia-se a importância do perfil docente duplo e o desenvolvimento da capacidade de promover práticas com sequencialidade, “podendo mais facilmente promover projetos de articulação de saberes, transversais aos dois níveis educativos, [privilegiar] continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças, tendo sempre presentes a família, o contexto e a escola” (Ribeiro et al., 2018, p. 331). Evidencia-se ainda a MTP, enquanto processo de aprendizagem que potencia o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento, entre elas a recolha e tratamento de dados, o trabalho colaborativo, a tomada de decisões e a negociação das mesmas, o espírito de iniciativa e a criatividade. Esta metodologia caracteriza a criança como um “criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor dos saberes dos outros”, tendo em vista que, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), enuncia que a criança tem direito a uma educação que desenvolva “as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e torna-se um membro útil à sociedade” (Princípio 7.º).

Também a aplicação da metodologia de I-A num contexto real e prático, se tornou fulcral neste processo de formação inicial, uma vez que o contexto de estágio é de natureza:

multidisciplinar e teórico-prática, onde os futuros [docentes] devem ensinar investigando e investigar ensinando, e onde a teorização da ação educativa deverá emergir do confronto de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos, substantivos e processuais, conduzindo ao desenvolvimento de profissionais reflexivos e de práticas de orientação democrática (Vieira, 2013, p. 595).

Em jeito de conclusão, e porque não há saberes estanques que respondam às mudanças impostas pela sociedade, considera-se que a ação docente “assenta no princípio do saber incompleto, que requer a abertura dos profissionais à construção e reconstrução do conhecimento, sensibilidade, envolvimento e respeito pelas formas de ser e de aprender de cada sujeito” (Ribeiro, 2017, p. 87). Após o término das interações pedagógicas da prática educativa supervisionada, bem como da aquisição e expansão dos saberes práticos evidenciados ao longo do presente relatório, reconhece-se uma evolução e uma realização pessoal e profissional, culminando-se esta etapa com a certeza de que ainda há um longo caminho a percorrer no desenvolvimento daquele que será sempre um saber incompleto.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. d. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Jornal de Psicologia.
- Alonso, L. & Roldão, M. d. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, SA.
- Barros, P. T. (2012 ). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Minho : Universidade do Minho - Instituto de Educação. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22888/1/Patr%C3%ADcia%20Torres%20de%20Barros.pdf>
- Bertuncello, J. M. & Bortoleto , E. (julho/novembro de 2017). *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa . Criar Educação .* Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2570/3683>
- Bessa, N. & Fontaine , A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Buescu, H. C., Moraes, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Metas Curriculares de Português: Caderno de Apoio Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf)
- Bramão, B., Gonçalves, D., & Medeiros, P. (2006). *Rotinas na Aprendizagem .* Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4\\_RotinasBramao.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4_RotinasBramao.pdf)
- Cantarelli, J. M. & Genro, M. E. (2016). *Professores e Diversidade na sala de aula, Desconstruindo Preconceitos e Potencializando Cidadania. Revista Reflexão e Ação, v. 24, pp. 280-297.* Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/5243/pdf>

- Carvalho, M. M. (2007). *A Avaliação no Jardim de Infância: contributo para o estudo da especificidade educativa do Jardim de Infância*. Porto : Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23358/2/29836.pdf>
- Castro, L. B. & Ricardo , M. M. (2002). *Gerir o Trabalho de Projecto - Guia para a Flexibilização e Revisão Curriculares*. Lisboa: Texto Editores.
- Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP.
- Coll, C., Martín , E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: ASA Editores II, S.A. .
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina .
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. (C. I. Carvalhos, Ed.) *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, 455-479. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%ca7%c3%a3o\\_Ac%ca7%c3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%ca7%c3%a3o_Ac%ca7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Edições ASA . Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa* . Porto: Porto Editora .
- Fardo, M. L. (2013). *A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: ESTUDO DE ELEMENTOS DOS GAMES APLICADOS EM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM* . Caxias do Sul. Obtido de: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Fernandes, E. (1997). O Trabalho Cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (IV), 563-572. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Figueiredo, M. J. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Porto: Universidade Fernando Pessoa - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM\\_19037.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf)
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (3ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1998). *CONSTRUTIVISMO - Teoria, Perspetivas e Prática Pedagógica*. (S. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Godinho, A. F. (2016). *Desenvolver a Autonomia das Crianças em Idade Pré-Escolar: Os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. Lisboa. Obtido de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>
- Hagemeyer, R. C. (2004). Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar em Revista*, pp. 67-85. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277229113\\_Dilemas\\_e\\_desafios\\_da\\_funcao\\_docente\\_na\\_sociedade\\_atual\\_os\\_sentidos\\_da\\_mudanca/fulltext/5782793008ae69ab882861b2/Dilemas-e-desafios-da-funcao-docente-na-sociedade-atual-os-sentidos-da-mudanca.pdf](https://www.researchgate.net/publication/277229113_Dilemas_e_desafios_da_funcao_docente_na_sociedade_atual_os_sentidos_da_mudanca/fulltext/5782793008ae69ab882861b2/Dilemas-e-desafios-da-funcao-docente-na-sociedade-atual-os-sentidos-da-mudanca.pdf)
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jordão, M. d. (2015). *A Área da Casinha na Creche e no Jardim-de-Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10561/1/Projeto%20Investiga%3%a7%c3%a3o-a%3%a7%c3%a3o%20%28F%c3%a1tima%20Jord%c3%a3o-04-12-15%29.pdf>

- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica*. Barcelona: Graó. Obtido de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Porto: Educação Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Lopes da Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, pp. 283-304. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto : ASA Editores II, S.A.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Neves, M. R. (2014). *Organização do espaço educativo: "Quebrar" a rotina*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final\\_PDF\\_1-Manuela.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf)
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: tinta-da-china.
- OGASAWARA, J. S. (2009). *O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DE SKINNER E VYGOTSKY: UM DIALÓGO POSSÍVEL*. Salvador. Disponível em: <https://docplayer.com.br/256034-O-conceito-de-aprendizagem-de-skinner-e-vygotsky-um-dialogo-possivel.html>

- Oliveira Martins, G., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., . . . Cordeiro Valente Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *APRENDER EM COMPANHIA: uma pedagogia participativa*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/le\\_ncos\\_amor\\_o.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/le_ncos_amor_o.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (1998). *Desenvolvimento Humano* (7ª ed.). (D. Bueno, Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Genebra: Denoel-Gonthier.
- Pinto, J. (2012). *Os momentos formais de avaliação no 1.º ciclo do Ensino Básico: um contributo para a aprendizagem? Atas do 12.º Colóquio Psicologia e Educação* (pp. 1-16). Lisboa: ISPA. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/261401264\\_Os\\_momentos\\_formais\\_de\\_avaliacao\\_no\\_1\\_ciclo\\_do\\_Ensino\\_Basico\\_um\\_contributo\\_para\\_a\\_aprendizagem](https://www.researchgate.net/publication/261401264_Os_momentos_formais_de_avaliacao_no_1_ciclo_do_Ensino_Basico_um_contributo_para_a_aprendizagem)
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem - Conceções, Teorias e Processos*. Stória Editores, Lda. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6827/1/Psicologia%20da%20aprendizagem%20-%20concep%C3%A7%C3%B5es....pdf>
- Quadros-Flores, P. A., Peres, A., & Escola, J. (2013). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas. Disponível em: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART\\_PaulaFlores\\_2013.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf)
- Quadros-Flores, P. A., Marta, M. C., & Sá, S. M. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, pp.

- 60-76. Disponível em:  
<https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60/94>
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* , pp. 885 - 894. Disponível em:  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL\\_FloresPaula\\_2019.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf)
- Radamanto, C., Bagagem, C., & Marquês, C. (2020, maio) *Abordagem aos Princípios Fundamentais do Movimento da Escola Moderna*, comunicação apresentada no Ciclo Internacional de Conferências@Distância: Infância e Educação.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica: Da investigação às práticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em:  
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>
- Rebelo, M. d., Martínez, T. S., & Reche, M. C. (2013). Dificuldades de aprendizagem na leitura: um estudo de caso em escolas de Vila Verde (Portugal). *EDUSER: revista de educação* , pp. 1-16. Disponível em:  
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/50/51>
- Reis, I. & Martins , L. (2017). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Escola Moderna* , pp. 61-67.
- Ribeiro, A. D. (2002). *A ESCOLA PODE ESPERAR*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da Contemporaneidade . Em M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira, *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 85-96). Ramada: Edições Pedagogo & De Facto Editores. Disponível em:  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12233/1/Art\\_Deolinda%20Ribeiro\\_2017.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12233/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2017.pdf)
- Ribeiro, D. (2019). *Ficha Curricular da Unidade Curricular - Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M. d. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2009). *ESTRATÉGIAS DE ENSINO - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão .
- Roque, J. O. (2017). *Contributo dos modelos pedagógicos na relação da educadora com as crianças do jardim de infância em tarefas cooperativas e comunicativas*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7761/1/Joana%20Oliveira%20Cl%C3%A9rio%20Roque\\_tm.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7761/1/Joana%20Oliveira%20Cl%C3%A9rio%20Roque_tm.pdf)
- Santos, L. L. (2015). *O Método Mímico-Gestual de Lemaire: Os "meios educativos Jean-Qui-Rit" em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14273/1/Liliana%20Santos.pdf>
- Silva, C. M. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Braga : Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%20c3%aancia\\_texto\\_%28Silva%2cFev\\_2005%29.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%20c3%aancia_texto_%28Silva%2cFev_2005%29.pdf)
- Silva, F. & Quadros-Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. . *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/78c9/0418ce09418caa687a52f51dd6a81cadeb72.pdf>
- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>

- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos com Turmas de Diferentes Níveis de Capacidades* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Vale, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, pp. 5-12.
- Vale, A. & Mouraz, A. (2014). DA MONODOCÊNCIA AOS ENSAIOS DE COADJUVACÃO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO - Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 85 - 102. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43\\_Vale%26Mouraz.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_Vale%26Mouraz.pdf)
- Vasconcelos, T. (1999). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Ibero-Americana*, pp. 93-115. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a05.htm>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, pp. 8-20. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Vieira, F. (2011). *A Experiência Educativa como espaço de (trans)formação profissional*. Minho (Portugal) : LINGVARVM ARENA. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/download/3989/3736>
- Vieira, F. (2013). *A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES*. Minho : Instituto de Educação da Universidade do Minho . Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3348/2797>

## NORMATIVOS LEGAIS E DOCUMENTOS ORIENTADORES

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.*

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série II de 2012-07-05. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação e dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República n.º 133/ 1997, Série I-A de 1997-06-11. Ministério da Educação. Lisboa. *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.*

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-04-13. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *Medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.*

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Ministério da Educação. Lisboa. *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.*

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfis*

*específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação. Lisboa. *Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República n.º 77/2012, Série II de 2012-04-27. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência. Lisboa. *Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.*

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II de 2018-07-19. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. *Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico.*

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lisboa. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Ministério da Educação (2020). 9 Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que Recorrem ao #EstudoEmCasa. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/escolas\\_estudoemcasa.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/escolas_estudoemcasa.pdf)

Oliveira Martins, G., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedrosa, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., . . . Cordeiro Valente



Rodrigues, S. M. (2017). Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em:  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Projeto Educativo do Agrupamento de A.S. (2016/2019)

# M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho 2020